Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Primera edición, febrero de 2018

© UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Editorial Unimagdalena
Carrera 32 No. 22 - 08
(57 - 5) 4217940 Ext. 1888
Bloque 8 - Segundo Piso
Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
editorial@unimagdalena.edu.co

Colección: Ciencias Sociales
Serie Educación y Pedagogía

Rector: Pablo Vera Salazar
Vicerrector de Investigación: Ernesto Amaru Galvis Lista
Coordinador de Publicaciones y Fomento Editorial: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño de portada y diagramación: Luis Felipe Marquez Lora
Corrección de estilo: Gran Caribe, Pensamiento, Cultura, Literatura
Santa Marta, Colombia, 2018

ISBN: 978-958-746-XXX-X (impreso)
ISBN: 978-958-746-XXX-X (digital)

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres (Bogotá)

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materia de Derecho de Autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer. Queda prohibida la comunicación pública por cualquier medio, inclusive a través de redes digitales, sin contar con la previa y expresa autorización de la Universidad del Magdalena.

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad del autor y no compromete al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni genera responsabilidad frente a terceros.

DECOLONIALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial

Alexander Ortiz Ocaña
María Isabel Arias
Zaira Esther Pedrozo Conedo

Colección: Ciencias Sociales
Serie Educación y Pedagogía

Editorial
•UNIMAGDALENA•

Contenido

Urgencias decoloniales..... 7
El Abya-Yala, un paraiso para decolonizar..... 13

1. ¿QUÉ ES LA COLONIALIDAD?..... 18
1.1. Diferencias entre colonialismo y colonialidad..... 18
1.2. Hacia una teoría de la colonialidad..... 21
1.3. Tipos de colonialidad. Autocolonialidad: aproximación a un concepto..... 29

2. ¿QUÉ ES LA DECOLONIALIDAD?..... 37
2.1. Descolonización. Génesis de la noción de Decolonialidad..... 37
2.2. Genealogía del giro decolonial..... 46
2.3. Hacia una teoría de la decolonialidad..... 51

3. HACIA UNA INTERCULTURALIDAD DECOLONIAL..... 59
3.1. ¿Por qué una Interculturalidad Decolonial?..... 59
3.2. Configuración tríadica de la decolonialidad: interculturalizar, decolonizar y reconfigurar..... 72

4. PENSAR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL..... 77
4.1. Pedagogías "otras"..... 77
4.2. Hacia una pedagogía decolonial..... 85
4.3. Las biopraxis pedagógicas decoloniales..... 97

5. CONFIGURAR UN PENSAMIENTO DECOLONIAL..... 102
5.1. El Pensamiento Decolonial/Fronterizo como Teoría Crítica Latinoamericana -y caribeña-..... 102
5.2. Configuración de un pensamiento decolonial..... 111
5.3. Competencias "otras": las competencias decoloniales..... 114

Emergencias para seguir decolonizando..... 123

Referenciasbibliográficas..... 132

Apéndice A..... 153

Apéndice B..... 155

Urgencias decoloniales

Este libro es uno de los resultados de la configuración epistémica de las tesis de maestría aun no defendidas, de María Isabel Arias López y Zaida Pedrozo Conedo, derivada del proyecto de investigación financiado por FONCIENCIAS, Universidad del Magdalena (Proyecto Escenarios formativos mediadores de las biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza, a partir de las posibilidades que ofrece el Programa Todos a Aprender).

Catherine Walsh es una mujer norteamericana residente en Ecuador, intelectual-militante, pedagógicamente comprometida e involucrada durante muchos años en las luchas y procesos de justicia y transformación social y decolonial, no sólo en Estados Unidos -donde trabajó junto a Paulo Freire-, sino además desde hace más de dos décadas en Latinoamérica, especialmente en Ecuador. Es Doctora en Lingüística, Profesora Titular, Coordinadora del Taller Intercultural y Directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, en la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Al leer algunos de sus trabajos (Walsh, 2005, 2009, 2013), comprendimos que desde hace mucho tiempo habíamos mostrado un sentir, hacer y pensar decolonial, pero no utilizábamos las categorías que subyacen el discurso decolonial y que configuran su estatuto epistémico. Habíamos asumido la opción decolonial desde la desobediencia epistémica, que ya veníamos practicando sin teorizarla. Hoy el sustrato epistémico y epistemológico de nuestras teorías, sentires, haceres y pensamientos es, precisamente, la decolonialidad. Es por ello que en el año 2015 le cambiamos el nombre a nuestro grupo de investigación, hoy denominado GIEDU: Epistemología Configurativa y Educación Decolonial.

En trabajos anteriores, Ortiz y Salcedo (2014) habían asumido y propuesto concepciones emergentes y decoloniales sobre el desarrollo del Pensamiento Configuracional en la primera infancia, y Ortiz (2015, 2016c, 2016e) propuso un enfoque epistemológico emergente que asume, sin explicitarlo, una

perspectiva decolonial: la epistemología e investigación configuracional, sustentada en las concepciones sistémicas de Humberto Maturana y Niklas Luhmann (Ortiz, 2016d, 2016f).

Por otro lado, en uno de los cursos desarrollados en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia; Ortiz (2017a) introduce las nociones de currículo decolonial, didáctica decolonial e interculturalidad decolonial. Asimismo, en sus clases cotidianas de pregrado o postgrado, asume posturas decoloniales y posicionamientos "otros", sustentados en epistemes "otras" que subyacen sus biopraxis pedagógicas decoloniales, noción utilizada en dichos talleres doctorales y en el ambiente de la Maestría de Educación. Impregnado de este pensamiento decolonial, logró sumar personas que compartían su misma intensión e ímpetu liberador, por medio de reflexiones, diálogos y críticas discursivas. Posteriormente, en otros seminarios que desarrolló sobre los enfoques científicos, logró establecer diálogos entre la hermenéutica, la fenomenología, las nuevas teorías de sistemas, las teorías de la complejidad, la teoría crítica, las ciencias configurativas y las ciencias decoloniales emergentes en el siglo XXI. En efecto, en la educación del tercer milenio subyacen diversos paradigmas que configuran las teorías, enfoques, tendencias y tensiones educativas, pedagógicas, curriculares y didácticas:

a) Paradigma occidental, clásico, tradicional y dominante (1600-Actualidad):

- Ciencias empírico-analíticas.
- Ciencias histórico-hermenéuticas.
- Ciencias socio-críticas.

b) Paradigma urgente/emergente (1955-Actualidad):

- Ciencias sistémicas y de la complejidad (Ortiz, 2016a, 2016b, 2016g, 2016h).
- Ciencias configuracionales (Ortiz, 2015, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f).
- Ciencias decoloniales (Mignolo, 2007a, 2011, 2013b; Quijano, 2014; Dussel, 2015; Ortiz, 2015, 2016a, 2016b, 2016c, 2017c, 2017d, 2017e).

Como se aprecia, la historia de la ciencia y la epistemología no se puede escribir solo con la retórica de la modernidad, materializada en los enfoques empíricos, hermenéuticos y críticos. Desde hace ya varias décadas emergen con fuerza los enfoques decoloniales, exhortando a hacer nuevas lecturas sobre las ciencias de la educación. De esta manera, la pedagogía, el currículo y la didáctica están asumiendo la opción decolonial y están girando desde la perspectiva de la decolonialidad.

Por todo lo anterior, es necesario no ignorar las urgencias que nos convocan y las emergencias que nos invitan a la resistencia epistemológica, a partir de la desobediencia epistémica. Hoy es un imperativo decolonizar la educación, transitar hacia la decolonialidad del currículo y proponer un currículum decolonial. Esto solo es posible si giramos en el sentido que propone la pedagogía decolonial. Precisamente, la reflexión que hoy nos ocupa sobre la colonialidad, la decolonialidad y la pedagogía decolonial, constituyen aportes decoloniales a este loable empeño.

Ortiz (2017c) ha abordado esta temática. Este autor reflexiona sobre la necesidad de una educación decolonial en el siglo XXI, cambiando el contenido de los términos educación, instrucción, desarrollo y formación. Analiza la escuela desde una perspectiva decolonial, estableciendo nuevos roles para los actores decoloniales (el estudiante decolonial y el profesor decolonial), quienes deben desplegar procesos decoloniales no tradicionalistas ni adoctrinantes, mediante un aprendizaje y una enseñanza decoloniales que permita configurar una clase decolonizante. Propone decolonizar el proceso pedagógico mediante cinco componentes: intencionalidades formativas compartidas, contenidos curriculares consensuados y estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación educativa decolonizante. Ahora bien, a pesar de que la pedagogía configurativa y la investigación configuracional propuesta por este autor son decoloniales, no usa las categorías propias del giro decolonial, y precisamente el atributo decolonizante de dicho giro es el sistema de categorías potente que han logrado configurar durante más de tres décadas. Es decir, Ortiz despliega una crítica eurocéntrica al eurocentrismo pedagógico, científico y epistémico; configurando un intento de decolonizar pero con un discurso aún eurocéntrico que no se desprende de las categorías importadas desde Europa.

Por otro lado, Ortiz y Salcedo (2014) desarrollaron una propuesta mediante la cual de potencia el pensamiento configuracional en la primera infancia a

través de situaciones problémicas matemáticas. Hemos considerado el carácter decolonial de dicha experiencia educativa, a pesar de que dichos autores no utilizan las categorías y el discurso propio del giro decolonial.

Nosotros pretendemos analizar en clave decolonial la diversidad en la educación, la interculturalidad y el multiculturalismo. Debemos desarrollar una interculturalidad decolonial configurativa[1], que complemente, vigorice y fertilice los aportes de la interculturalidad crítica. Es por ello que reconocemos el carácter ontológico de la configuración y la dimensión metodológica de la decolonialidad, asumiendo la interculturalidad como un proyecto epistemológico. La emancipación edificante se logra a partir del entrelazamiento de la interculturalidad, la decolonialidad y el pensamiento configuracional. Las tres conforman una configuración tríadica. Urge un pensamiento configurativo decolonial sustentado en un pensamiento fronterizo. La educación del Sur debe ser reconfigurada como condición para la emergencia de una pedagogía decolonial que propenda por una formación decolonizante. Pudiéramos proponer la configuración de una Decoloniagogía[2].

A través de la Decoloniagogía podemos proponer un modelo pedagógico decolonizante. Este modelo debe develar el rol del profesor decolonizador y el rol del estudiante decolonizado. Debemos educar para decolonizar, argumentar la esencia del currículo decolonial y de la didáctica decolonizante. Debemos abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde la perspectiva de la decolonialidad. Desde esta mirada, urge decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica, pero urge también decolonizar la ciencia, la epistemología y la metodología de la investigación. Esto nos permitiría configurar un paradigma "otro", un paradigma epistemológico decolonial: el Decolonialismo (o la Decolonialogía[3]). De hecho, una metodología de la investigación decolonizante requiere sustentarse en una epistemología decolonial. Investigamos con el método decolonialógico[4].

1. La interculturalidad decolonial configurativa fertiliza, complementa y vigoriza las nociones de interculturalidad relacional, interculturalidad funcional e interculturalidad crítica. Es una configuración tríadica que entrelaza interculturalidad-decolonialidad-relacionalidad.
2. La Decoloniagogía es la noción que proponemos para comprender el proceso de formación del pensamiento decolonial. Es la ciencia de la educación decolonial.
3. La Decolonialogía es la ciencia decolonial, es la epistemología que nos permite configurar conocimiento desde una perspectiva decolonial.
4. El método decolonialógico es el método de investigación que se sustenta en la epistemología decolonial, es decir, en la Decolonialogía.

En el siglo XXI emerge una razón "otra", una razón decolonial[5], la cual se ha venido configurando en las voces de decenas de autores (Apéndice A). Asimismo, en las magistrales obras de estos autores, encontramos varias decenas de categorías fundantes del discurso decolonial, las cuales son imprescindibles para comprender la configuración de la decolonialidad (Apéndice B). Con esto se logra la exhortación de Mignolo (2011): debemos cambiar no sólo el contenido del discurso sino también los términos.

Pensar la decolonialidad de la educación implica plantear y argumentar la emergencia y la urgencia de una Pedagogía Decolonial. Esta pedagogía urge, pero ya está emergiendo. Está emergiendo porque urge. En la urgencia, emerge. Y en la emergencia, urge. Emerge desde la colectividad explicita y se presenta como una anomalía por dos razones. En primer lugar, configura gritos decoloniales de mujeres (maestras) y un profesor universitario, entusiasmados por desenredar la madeja que configura las colonialidades afluentes en la educación y en nuestro vivir cotidiano, así como delinear, desde nuestra imaginación y anhelo, un camino decolonial. En segundo lugar, por el posicionamiento geo-epistémico y geopolítico, ya que alzamos nuestras voces desde el Sur de Colombia, desde el Sur del Caribe colombiano, cuestionando, problematizando y retando al pensamiento occidental, que se ha erigido como configuración holística universal. Asimismo, provocamos nuevas reflexiones decoloniales, formas "otras" y perspectivas críticas diversas y plurales, sustentadas en dos tesis de maestría en proceso de ejecución:

- Educación colonial: hacia la emergencia de un currículo decolonial (María Isabel Arias López).

- Caracterización de las prácticas pedagógicas atendiendo a las competencias decoloniales de los maestros miembros de la comunidad de aprendizaje del Programa Todos a Aprender (Zaira Pedrozo Conedo).

Esta obra sintetiza reflexiones decoloniales derivadas de la configuración epistémica de estas tesis de maestría en proceso, nacidas del proyecto de investigación financiado por FONCIENCIAS, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia (Proyecto Escenarios formativos mediadores de las biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza, a partir de las posibilidades

5. La razón decolonial es la no-razón, es una razón "otra", donde todos podemos tener la razón.

que ofrece el Programa Todos a Aprender), cuyo investigador principal (Alexander Ortiz Ocaña) es también autor de este libro.

El libro se estructura en cinco capítulos y una reflexión previa en la que asumimos el Abya-Yala como un paraíso para decolonizar. En el primer capítulo pensamos la colonialidad. Definimos esta noción genética, diferenciándola de los conceptos de colonización y colonialismo. En este abordamos la necesidad de configurar una teoría de la colonialidad, introducimos la noción de autocolonialidad, nos aproximamos a este concepto que nos permite comprender la proliferación de la colonialidad a nivel personal, comunitario y societal.

En el segundo capítulo pensamos la decolonialidad, estableciendo sus diferencias con las nociones de descolonización y descolonialidad, lo cual no es trivial si entendemos que el vivir humano trascurre sustentado en nociones y conceptos que configuran nuestras vivencias y experiencias. Abordamos la génesis de la noción de Decolonialidad, establecemos la genealogía del giro decolonial y planteamos la necesidad de transitar hacia una teoría de la decolonialidad. Para ello proponemos en el tercer capítulo la noción de Interculturalidad Decolonial y explicitamos la configuración tríadica de la decolonialidad.

El capítulo 4 está encaminado a pensar una pedagogía decolonial, que se inscribe en el movimiento de las pedagogías "otras", sustentada en las biopraxis pedagógicas decoloniales que contribuyen a la configuración del Pensamiento Decolonial/Fronterizo, como cimiento de las competencias "otras": las competencias decoloniales; tema que reservamos para el último capítulo del libro.

Esta obra finaliza con las emergencias de nuevas situaciones para seguir decolonizando. En realidad, no finaliza, apenas estamos comenzando, pensando, transitando, reflexionando, y seguimos avanzando, decolonizando, y en este con-versar colectivo emerge una insoslayable e ineludible pregunta extraída de uno de los textos de Spivak (2011): ¿puede hablar el subalterno? Spivak dice que no, pero nosotros estamos hablando.

El Abya-Yala, un paraiso para decolonizar

Érase una vez, aquí y ahora, un paraíso llamado Abya-Yala, habitado por personas de muchas etnias, culturas y razas mezcladas, cuyos resultados magníficos se hacen evidentes en las hermosas formas tanto faciales como físicas y en esos colores exóticos y dorados de las bellas pieles de negros, indígenas, mestizos, mulatos y zambos. Es sabido que Abya Yala significa "tierra en plena madurez", y es la noción que utilizaban los pueblos Kuna de Panamá para referirse a los pueblos indígenas originarios que ocupaban el territorio que hoy conocemos como América.

Pese a haber transcurrido muchísimos siglos, muchísimos años, esta hermosa tierra aún sigue alienada, dominada, imbuida, influenciada, por la colonialidad, vencida. Aunque ya los europeos no tienen dominación territorial, aun poseen dominio de la conciencia, el actuar, el vivir, el pensar e incluso el hablar (porque hoy están muriendo poco a poco muchos dialectos propios de nuestros nativos).

El lugar de enunciación y el posicionamiento político están estrechamente relacionados y configurados en la forma de nombrar. De hecho, Muyolema (2001), citado por Walsh (2009), argumenta que se trata de "una forma de enfrentar el peso colonial presente en América Latina, cuyo nombre marca nada más que un proyecto cultural de occidentalización articulado ideológicamente en el mestizaje" (p. 17). Es por ello que la acción de (re)renombrar (renombrar lo ya renombrado) se convierte en una acción política e ideológica y en una operación epistémica. Sin lugar a dudas es un paso importante e imprescindible hacia la decolonialidad. Sin embargo, este nombre no incluye a los pueblos afrodescendientes ni a otros grupos étnicos minoritarios.

Hoy existe un flagelo muy poco conocido, reflexionado, casi que no es percibido, porque en realidad, algunos reflexivos apenas lo vienen anunciando: "la colonialidad", que no es más que este flagelo de la dominación, del

sometimiento, de la vulneración, de la discriminación y por qué no; de la ignorancia a la que es sometido nuestro pueblo querido, por los "aquellos que mandan", que todo lo tienen, aquellos que todo lo acaban y también por aquellos, los de "abajo", sus "amigos", los de a pie, que por ignorancia y por ser y estar siempre oprimidos no encuentran otra forma de relacionarse ¡a menos que no sea brindando más de lo mismo!. Y qué podemos decir desde la casa, los padres, los hijos, los hermanos, los primos y hasta en la escuela, con los profes y los estudiantes, los compañeros, todos en lo mismo…Sin embargo, "unos", "aquellos" y "estos" de aquí mismo, de los de abajo, se dieron a la tarea de explicar los sinsentidos…

Y mire a quienes encontramos, a Freire, a Quijano, a Mignolo, a Palermo, a "otros" tantos, hasta Ortiz con su ser configurado que, con un poco de autocrítica, percepción de lo vivido, lo mirado, lo sentido, se ha venido re-configurando, desmontando y criticando lo aprendido. A la ciencia, al método y a todo lo universal establecido, le han dado un viraje al que han denominado "Giro Decolonial", Decolonialidad, a lo que está ocurriendo dentro de cada contexto "escondido", no visibilizado y dentro de la realidad olvidada por aquellos que mandan y por los mismos oprimidos.

De la ciencia han desvirtuado su nomotética, su universalidad…su verdad tan válida que no cabe un paradigma más, pero resulta que en esta mágica tierra uno más quiere emerger. Pues todo lo que en el norte vale, en el sur también y es por ello que se propone la interculturalidad a partir de la multiculturalidad, el respeto por la diferencia, el respeto por lo no igual, y es que lo otro también vale, como lo ha afirmado Walsh: caminando con los de abajo, con los del sur, "ciencia otra" ha de surgir, pero antes de que esto ocurra hay que decolonizar el existir, hay que lograr la reflexión de cada una de las conciencias con su ser decolonizado, puede avanzar en su ciencia que siempre ha existido pero que no se ha visibilizado.

Conocimiento "otro" claro que existe, saber "otro" eso es indiscutible, educación "otra", pedagogía "otra", política "otra", Currículo "otro" si, si, si, si… también existen, lo que ocurre que en esta tierra hermosa solo algunos miopes gobiernan…y a los que no están ciegos, por ignorancia y falta de conciencia los hacen invisibles.

Cuando en Abya-Yala se habla de ignorancia, no quiere decir "brutalidad"; ni falta de conocimientos, no, eso significa inconciencia y colonialidad que ha sido impuesta por 500 años nada másy claro, ese flagelo por simple lógica es muy difícil de erradicar.

El reto está en que la heroína, la llamada a rescatar, a sembrar esa semilla de tan ansiada libertad, se llama educación, pero no aquella clásica, no la tradicional, no, no, no amigos lectores, es la "Educación Decolonial", si, esta sí; es la que posibilitará iniciar al ser, su propia decolonialidad. La tarea no es muy fácil, el método tampoco lo será, pues ya no se dirá ni se hará como lo ha impuesto la colonialidad, serán más bien las huellas, aquellas que han dejado nuestros antepasados al andar, pero no solo las del camino, también las de las tradiciones, las de los mitos, las de las medicinas, las de los cuentos, las de los relatos, las de los inventos, las de los sentimientos, y las de los sabios silenciados, invisibilizados y burlados, a los que les han dicho que solo lo que ellos dicen: son solo palabritas, puros ritos, puros cuentos(El hacer decolonial).

Pero no es así como lo dijeron. En esta frugal naturaleza, producto de la madre tierra, de la Pacha Mamma, existen muchas culturas milenarias que tienen un sinnúmero de conocimiento, procederes, haceres, y cosas que compartimos: la medicina tradicional, las historias de los abuelitos, los cuentos de las niñas y niños, el imaginario, la narrativa y los mitos, la felicidad, la vida plena con el disfrute de compartir con el "prójimo", no solo el humano, sino todo aquel ser que haga parte del planeta, es uno más del colectivo que llamamos naturaleza.

Nuestros ancestros nos dicen, nuestros ancestros nos enseñan que "vale más cuidar el agua, el aire, la tierra, las plantas, los animales; que buscar el oro y la riqueza, porque cuando exista solo dinero y bienes materiales, ya no habrá Madre Naturaleza que nos albergue en sus entrañas y nos alimente de su teta"[6].

Así de la misma forma, así de la misma manera, ocurre con los políticos, las clases dominantes, el capitalismo, la globalización, nos han metido en el cuento de la pluralidad…¡qué mundo tan plural, la sociedad lo demuestra!, pero solo de la puerta para afuera, ellos enarbolan su bandera y sus estolas, enmascaradas en la noción de multiculturalismo, porque en realidad, en el

6. Conversación con Ledys Izquierdo, indígena estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

patio de la casa, por debajo de las camas y hasta en el chiquero, seguimos los de abajo, los explotados, los sometidos, aquellos a los que nos han expropiado hasta la forma en cómo sentimos…en cómo nos vemos, porque parece tan absurdo que hasta entre negros e indios nos blanqueemos, como si eso nos hiciera más dignos, como si eso nos hiciera más buenos…sabiendo que solamente logramos abrir el abismo que nos separa entre todos los "iguales" entre los que nada tenemos, que somos tan diferentes, pero tan iguales dentro de los verdaderos valores y derechos que desconocemos de prácticas ancestrales, porque disque somos muy "modernos" y con un banal, absurdo e incongruente orgullo, nos blanqueamos y europeizamos la sangre como si el ser negro, indio, mulato, zambo o mestizo, fuese indigno. Y desde que no decolonicemos nuestras injusticias y nuestros abismos, muy seguramente, la colonialidad impuesta por el sistema mundo capitalista/moderno, seguirá dominando nuestro entender cretino, que cree que lo de allá, lo del norte, lo de Europa, lo de afuera vale y lo nuestro es un desprestigio.

Sin embargo, gracias a la tecnología, a la imprenta, a la oratoria y a la capacidad exploratoria en Colombia; la decolonialidad ha venido, desde las universidades se extienden como pequeños brebajes, como pequeñas dosis que van penetrando en la mente y en la conciencia de nuestros "maestros", los "fulanos", los que estamos "retrasados" y "quedados" y a aquellos a los que nuestros gobiernos nos tienen amedrentados con tanta imposición de calidad proveniente de la OCDE, que hasta se le olvida, las características de la nacionalidad y cree que nuestra tierra tiene que estar a la par de Norteamérica y Europa. Y quién dijo que es desarrollo llegar a los países y tomarlos como meretrices y arrancar sus entrañas, robarles los recursos, los minerales y quizá hasta el agua en un futuro no muy lejano. Ya no estaremos peleando por el precio del oro y el petróleo, quienes determinan las divisas de países "ricos", tan "millonarios" como los nuestros, pero por esos delincuentes gobiernos, corruptos, sordos, ciegos, hijos del gran capital y esbirros de los que quieren dominar, pronto estaremos comprando nuestras aguas a un precio abismal que quizá ni los pocos pesos que ganemos, alcancen para comprar un litro siquiera.

Y que se dice de nuestras escuelas, seguirán siendo las mismas o solo se podrán "educar", cuando se privatice este servicio tan humano y crucial. Ya no irán los niños a la escuela, sino aquellos a los que la puedan pagar con una mensualidad astronómica, inalcanzable para el ciudadano de a pie, para

el obrero, para los que "nada somos", para los que "nada valemos", solo ha de ser para los del norte, para los del otro extremo, los de la exterioridad que se autoconvirtieron en interioridad.

La decolonialidad no será la "panacea", pero si es una opción válida, una propuesta "otra" para nosotros los de abajo, los de a pie, los descalzos, los del monte, los del campo, los de la ciudad que no tenemos más que las manos. Nos vemos en la necesidad de re-pensarnos, re-educarnos, re-configurarnos. Cambiar nuestros valores equivocados, encontrar nuevas rutas, nuevos caminos que nos lleven hacia lo claro… No podemos seguir perdidos, así tan subvalorados, el valor lo damos nosotros mismos, cuando así lo reconozcamos, cuando no exista temor porque mi pensamiento no sea igual al tuyo, o mi proceder no se parezca al tuyo, porque habremos reconocido que en la diferencia conciliamos a aquellos que tienen sus "verdades" y los "otros" sus "necesidades", cada uno desde sus realidades, con respeto a la palabra, al saber, a las buenas costumbres, al hacer, con respeto a los ancestros, a las abuelas, a los abuelos, a los padres y a las madres, a los niños y las niñas, a las mujeres, a los hombres, a los que "saben y no saben", A las personas que conforman la comunidad LGBTI, y a cualquier comunidad étnica, mestiza, o de cualquier otra característica, con respeto a la Madre Tierra, a la naturaleza, a todo lo que ella alberga. Ese día llegará el verdadero desarrollo que la decolonialidad hoy siembra, desde Abya-Yala para compartirla con toda la tierra.

1. ¿QUÉ ES LA COLONIALIDAD?

1.1. Diferencias entre colonialismo y colonialidad

En una de sus primeras obras, Mignolo (2013a) se pregunta por la génesis de los pensamientos sobre la diferencia colonial, los legados coloniales y la esencia de la colonialidad. Desde etapas muy tempranas de su vivir intelectual este autor está planteando que el pensar descolonial emerge a partir de la semiosis colonial y la hermenéutica. Afirma que estas ideas, legados y diferencias "vienen de una profunda reflexión sobre la forma en la que hablamos, la manera en la que representamos y, sobre todo, acerca del modo en el que pensamos desde nuestra situación de enunciación en tanto que integrantes de una cultura determinada" (p. 21).

Los seres humanos, inmersos e imbuidos en nuestras biopraxis cotidianas no nos percatamos sobre cómo hablamos, cómo pensamos y cómo sentimos. No nos damos cuenta cómo vivimos ni por qué o para qué vivimos como vivimos o hablamos como hablamos. Es cierto que configuramos el mundo en que vivimos, pero nunca nos preguntamos por qué lo configuramos de esa manera y no de otra, no nos cuestionamos nuestras configuraciones, y mucho menos problematizamos el lugar que ocupamos cuando hablamos y configuramos nuestra cultura en el conversar cotidiano. Pensamos

que es necesario hacer esta profunda reflexión y develar la génesis de la configuración de nuestra personalidad. La tesis que esbozamos en esta obra es que la persona que somos hoy no es más que la configuración de nuestras biopraxis envueltas en ideas, legados y diferencias coloniales. Nuestras vivencias cotidianas, desde edades tempranas, se entrelazan con las opiniones e imágenes coloniales. De esta manera, se configura un entretejido de las doctrinas y símbolos coloniales con nuestras experiencias cotidianas, formando así lo que llamamos cultura, la cual subyace nuestras biopraxis cotidianas.

Quijano (2000a) establece claras diferencias y relaciones entre colonialismo y colonialidad. El colonialismo constituye una configuración de poder, explotación y dominación en la cual una nación controla los recursos naturales y de producción, el trabajo y la identidad de otra población que habita en un territorio diferente, estableciendo un control de la autoridad política, incluso sin necesidad de configurar relaciones racistas. En cambio, la colonialidad es una imposición sutil a la intersubjetividad humana, más prolongada y arraigada, enraizada y penetrante. El colonialismo es más antiguo que la colonialidad, pero ésta es más profunda y duradera, se forja dentro de éste y no puede emerger sin él (Quijano, 2000b), aunque ya existe de manera autónoma e independiente. Es decir, la colonialidad surge del colonialismo, pero adquiere una madurez, autonomía e independencia propia que le permite existir sin él.

Maldonado (2007b) también establece de una forma muy nítida las diferencias entre estos dos conceptos: El colonialismo es la esencia del imperialismo, porque una nación viola la soberanía de un pueblo, apoderándose de su economía mediante el dominio político. La colonialidad en cambio no se limita a la relación ideopolítica a través de la cual se configura un patrón de poder, sino que está relacionada con la articulación y el dominio del conocimiento, el trabajo, la autoridad y las relaciones intersubjetivas, mediados por la idea de raza. Es por ello que la colonialidad subsiste al colonialismo a pesar de que éste es precedente a aquella. Este autor afirma que la colonialidad la respiramos en nuestra cotidianidad, por cuanto está presente en las formas del vivir en la modernidad, en el sentido común, en cómo nos vemos a nosotros mismos, en la autoimagen de los pueblos, en la cultura, en las aspiraciones de los seres humanos, en los parámetros para medir la excelencia académica y

en los libros. En fin, podríamos afirmar que la colonialidad está presente en nuestra vida cotidiana, así como está diluida la sal en el mar, es inmanente a las configuraciones socioculturales.

En suma, la colonialidad es un portento histórico de complejidad que supera al colonialismo, siendo éste el evento que dio paso a la subalternización de los pueblos por parte de colonizadores españoles, apoderándose de lo que no les pertenecía. La colonialidad se hace compleja en la medida de tiene vigencia en la sociedad, puesto que se ha cotidianizado el hecho de pensar y aceptar que el orden originario de las cosas corresponde a la manipulación e imposición de jerarquías, entremezclándose sigilosamente, configurándose, haciéndose llamar modernos para poder gobernar desde la racionalización del ser humano, que tiene ausencias en el conocimiento de sus raíces, llevándolo al letargo de conocer y producir en lo nativo, en el hábitat que le corresponde funcionar.

Por otro lado, Castro (2005) señala que las ciencias humanas eurocéntricas y periféricas tienen su génesis en el colonialismo. De ahí que éste no tiene sólo dimensiones políticas y económicas sino también epistémicas. Este autor destaca la dimensión simbólica y cognitiva de la colonialidad. De esta manera, la colonialidad es un proceso que se despliega en -y es inmanente a- la modernidad y en el capitalismo, contrario a como lo esbozó Carlos Marx.

Pero más allá de todo esto, la colonialidad le apunta a la conjugación de disciplinas que no incorporan las diferentes dimensiones de la vida del ser humano, se hace inefectiva porque no hay integración de saberes, no existen respuestas de acuerdo al contexto problémico. Tiene además una mirada fragmentada desde las conveniencias, desde el interés de nutrir la clase imperante, es decir, una minoría estatuida dominando el mundo del conocimiento considerados infalibles; una mirada de las ciencias sociales como una configuración eurocéntrica que no muestra la realidad de los pueblos. Desde esta perspectiva, Castro (2005) considera que el orientalismo y el occidentalismo están impregnados en el *h*ábitus de los actores sociales, son modos de vida, no ideologías. Son configuraciones cognitivas y praxiológicas instauradas en la cotidianidad de la vida humana.

Said (2014) y Mignolo (2013b, 2014a) estudian y abordan el orientalismo y el occidentalismo, respectivamente, a modo de configuraciones sígnicas,

ámbitos simbólicos y cognitivos donde se configura la personalidad de los actores sociales, estableciendo una identidad étnica. Las teorías de Mignolo y de Said son muy diferentes, casi opuestas, sin embargo, tienen un punto en común: ambos autores le asignan una extraordinaria importancia a la colonialidad como categoría explicativa del colonialismo. Así, la colonialidad es un imaginario sociocultural, es un discurso que cobra vida, se manifiesta y se materializa en constelaciones de instituciones, normas y leyes coloniales (aparatos disciplinarios de control y dominación), mediante los cuales emergen formas concretas y específicas de subjetividad configurada.

1.2. Hacia una teoría de la colonialidad

Ya hemos conceptualizado de manera muy breve las diferencias entre las nociones de colonialismo y colonialidad. Ahora bien, para referirnos a una teoría de la colonialidad es preciso con anticipación definir el concepto de teoría.

¿Qué es una teoría?

Teoría es sinónimo de definiciones esenciales y claves de un cuerpo sistémico de nociones. Generalmente, la palabra teoría se utiliza en la comprensión hermenéutica. Es usada además en su relación con la epistemología y en relación con el colonialismo intelectual (se crean teorías para imponer saberes locales mostrándolos como universales). Teoría también es sinónimo de sistema interrelacionado de conceptos, y se emplea en el paradigma de la comprensión teórica. Una teoría es una configuración sígnica, mediante la cual definimos, conceptualizamos y comprendemos los sentidos y significados de las nociones, conceptos, proposiciones y argumentos de un tema determinado de análisis.

Con frecuencia, los científicos sociales abusan del uso de la noción de teoría. Este concepto se difunde ampliamente entre muchos académicos de las ciencias sociales, y en especial de las ciencias de la educación. Y, en no pocas ocasiones, este concepto es abandonado prontamente.

Debemos repensar las teorías, que en su mayoría han sido producidas por países del norte capitalista global, es permitir la aproximación a la realidad

social de los pueblos, que no se reduzca a estructuras metódicas, con interpretaciones que desligan el lenguaje del pensamiento, sino que debe sumergirse en el colectivo liberador de comprensiones del mundo para convertirse en una práctica propia y espontánea del ser. Ahora bien, nosotros consideramos que no debemos abandonar la palabra teoría, a pesar del nítido llamado de Mignolo (2007b) de desprendernos de lo epistemológico y de lo epistémico, y de cambiar no solo el contenido de los términos sino además los propios términos. En este caso, pensamos que no debemos cambiar el término teoría por otro término que lo sustituya, sino reconceptualizar, resignificar y reconfigurar dicha noción. En vez de abandonar la palabra teoría, más bien debemos configurar una comprensión de dicha noción que nos permita ser conscientes de su importancia y potencial para configurar lo que permite develar, describir y caracterizar. Gadamer (2010) solía afirmar que "la teoría es la más alta forma de la praxis" (p.41). Es en este sentido que utilizamos la palabra teoría para referirnos a una teoría de la colonialidad. También podríamos haber optado por las nociones de discurso, episteme o perspectiva, nociones que utilizamos indistintamente a lo largo de este libro. Para nosotros la teoría es una configuración conceptual comprensiva, en el sentido y significado que le asigna Ortiz (2015).

Al considerar la teoría como una configuración hermenéutica; estará ligada a la explicación de la génesis de las cosas, significaciones, practicidad y un conglomerado sígnico de todo lo que compone el mundo, sus complejidades, subjetividades e instancias dialógicas; para configurar definiciones conceptuales consideradas desde el pensar colectivo a través de los tiempos. Uno de los problemas, al no reconocer otro conocimiento; radica en buscar la neutralidad creando leyes para subordinar el orden natural y real, querer manejar el mundo como si fuera una máquina; desde principios construidos desde concepciones absolutas y guías epistemológicas sometidas a lo verificable, racionalizable.

Escobar (2003) ha argumentado la necesidad de configurar otros mundos mediante la configuración de conocimientos de otro modo. Este proceso de reconfiguración epistémica se ha venido llevando a cabo por parte de un numeroso grupo transdisciplinar y heterogéneo de intelectuales de América Latina, encabezados por el filósofo argentino Enrique Dussel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano y el semiólogo y teórico cultural argentino-

norteamericano Walter Mignolo. También integran este grupo el antropólogo colombiano Arturo Escobar, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado Torres, el filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez, el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel, la lingüista norteamericana radicada en Ecuador, Catherine Walsh, entre otros.

Los miembros de este grupo han llevado a cabo eventos conjuntos con el sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein y han sostenido diálogos muy importantes por más de 20 años, los cuales han contribuido a ir configurando una episteme sobre la colonialidad. Este discurso no es más que una configuración alternativa al occidentalismo, una perspectiva que cuestiona la modernidad eurocéntrica, no sólo sus propuestas epistemológicas y epistémicas sino también de manera significativa su proyecto sociocultural y su concepción de progreso, desarrollo y civilización, que nos han impuesto durante más de 500 años.

Este grupo de intelectuales se ha planteado la intencionalidad loable pero nada fácil de configurar un mundo mejor, mediante la configuración de un nuevo proyecto epistémico y epistemológico. Para lograrlo es preciso, entre otras tareas urgentes, superar las propias contradicciones internas del grupo y las no pocas diferencias en las concepciones, miradas y perspectivas de cada uno de sus miembros. No obstante, todos coinciden en un postulado esencial: "La colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivada" (Mignolo, 2005, p. 75). Es decir, modernidad y colonialidad son dos caras de una misma moneda. La modernidad implica oposición a lo antiguo para darle auge a lo nuevo que viene disfrazado de imperialismo, subordinación, un discurso utópico entre lo propio y lo ajeno que asume lo universal como un todo, que inhiben al ser humano de identificarse con lo suyo, lo propio, lo legendario en el que tuvo su protagonismo y, además de reencontrarse con el otro.

Estos autores consideran que la modernidad surge en el año 1492, con la invasión, conquista y saqueo de nuestros territorios de Abya-Yala. La colonialidad le permitió a Europa configurar "nuevos saberes", "conocimientos únicos", desheredando a todas las epistemologías de la periferia occidental, mediante la creación de las ciencias antroposociales como modelo objetivo de configuración de conocimiento científico, paradigma único y universal de investigar.

En el mes de julio del año 2002 se celebró en Ámsterdam el III Congreso Internacional de Latinoamericanistas. En este importante evento, Arturo Escobar, profesor de la universidad de Carolina del Norte, presentó la ponencia titulada *Mundos y conocimientos de otro modo*. En este trabajo, el antropólogo colombiano estampa y pone en circulación el nombre al grupo mencionado: grupo de investigación "Modernidad/Colonialidad" (en lo adelante Colectivo M/C).

Los aportes originales y relevantes de este grupo tienen una extraordinaria importancia para la comprensión de la teoría de la colonialidad. La episteme que han venido configurando se convierte en un dispositivo muy potente para reflexionar y pensar sobre la colonialidad, sobre todo en la educación de Latinoamérica en general y especialmente de Colombia. Su proyecto político, ético, epistémico y epistemológico, se ha configurado a partir de una mordaz crítica a la racionalidad moderna eurocéntrica/occidental y a sus postulados éticos, políticos, filosóficos, sociológicos, históricos e ideológicos.

Desde la última década del siglo XX, fecha en la que comienzan a configurarse estos novedosos conceptos, el Colectivo M/C ha venido ampliándose en cuando a miembros investigadores y ha venido profundizando la episteme que subyace en la teoría de la colonialidad, estableciendo relaciones múltiples entre la colonialidad y otras disciplinas y áreas, como por ejemplo, la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica.

Durante más de 20 años se ha establecido un diálogo intenso entre intelectuales de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, EUA, México, Perú y Venezuela. Este dialogar colectivo se profundiza a partir del año 2001, a partir del convenio entre la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito, la Universidad de Carolina del Norte, la Universidad Duke, y la Universidad Javeriana de Bogotá; influyendo de manera considerable las temáticas abordadas en el Primer Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, de Ecuador, coordinado por Catherine Walsh.

Ahora bien, en el presente actual percibimos una etapa de estancamiento y tautología en el discurso decolonial. Los miembros del Colectivo M/C han caído en un letargo epistémico. Urgen nuevos pensamientos. No se ha

avanzado mucho en la propuesta de Mignolo (2007b) de desprendernos de lo epistemológico y de lo epistémico, y de cambiar no solo el contenido de los términos sino además los propios términos. Esto aún es un reto, el próximo paso que hay que dar en el siglo XXI, o más bien la próxima acción decolonizante que debemos ejecutar. Urge, sobre todo, porque el Colectivo M/C ya no existe. Percibimos un aislamiento y una egolatría en algunos de sus miembros, lo cual es muy desfavorable para la estabilidad, firmeza, armonía, coherencia y consistencia epistémica y epistemológica. Muy lamentable este acaecimiento pero, no se puede evitar; ya que, la vida del ser gira también alrededor de las contradicciones, desacuerdos, desmanes, esto, lo hace vivir naturalmente en sociedad.

Pensamos que no se han aprovechado bien las grietas para decolonizar y reconfigurar desde adentro de las ciencias antroposociales, que ha producido un estancamiento epistemológico decolonizante, que permita mirar desde otras perspectivas, sobre todo desde dentro de las ciencias de la educación, y desde el interior de las organizaciones educativas. Es importante ir agrietando las configuraciones teóricas y las configuraciones empíricas. Tenemos que agrietar la pedagogía, la teoría curricular, la disciplina didáctica, las concepciones sobre formación, enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otras. Tenemos que agrietar las prácticas pedagógicas cotidianas, incluyendo las nuestras. No solo el colonizado debe decolonizarse, el colonizador también. Nosotros, autores de esta obra, fluimos en ambos roles: somos colonizados, pero también somos colonizadores. Somos receptores del colonialismo y de la colonialidad, pero a su vez suministramos colonialidad a nuestros estudiantes. Esto se debe a que, a pesar de que ya no existe el colonialismo clásico, aún persisten las configuraciones subjetivas socioculturales. Los imaginarios, creencias y percepciones, así como la colonialidad epistémica y epistemológica están impregnadas en nuestras biopraxis cotidianas.

Los procesos de formación se han visto influenciados por los patrones de la colonialidad. Esto se deja ver cuándo por ejemplo nos remontamos a la historia de los grandes pensadores de la pedagogía y usualmente encontramos teorías europeas y sistemas de educación foráneos basados en modelos de otras naciones. Estas son los que orientan las decisiones de tipo pedagógicas que constantemente debemos tomar al interior de nuestras escuelas; dejando de lado el estudio de la historicidad local y se apuesta al reposicionamiento

de prácticas emancipadoras que reflexione sobre las formas pertinentes y emergentes para el desarrollo de la enseñanza.

Sacavino y Candau (2015) desarrollan una configuración epistémica interesante y necesaria relacionada con el entrelazamiento entre multiculturalismo, interculturalidad y educación. Estas autoras hacen contribuciones originales desde América Latina, sin embargo, no asumen en toda su expresión la teoría de la colonialidad. Despliegan una panorámica de las aportaciones del Colectivo M/C/D pero no asumen sus principales postulados ni sus nociones y categorías. Siguen ancladas en las cuestionadas nociones de multiculturalismo e interculturalidad.

Estas autoras afirman que siguen a Mignolo (2003), en todo lo relacionado con el discurso de la historia del pensamiento europeo, caracterizado por la historia de la modernidad europea. Afirman con Mignolo que es además la historia silenciada de su colonialidad, pero no asumen esta noción clave para comprender los impactos de la colonización y del colonialismo en América Latina.

La historia de la modernidad europea es una historia de autorreconocimiento, de autoafirmación, y de celebración de las incontables hazañas epistémicas e intelectuales. Es un proceso de autogestión en el que Europa, mirándose a sí misma como eje intelectual y foco epistémico, se reconoce como autosuficiente para configurarse como centro cognitivo del mundo y del universo. Asimismo, la historia silenciada de su colonialidad es la historia de las negaciones, rechazos e subvaloración e invisibilización de otras formas válidas de racionalidad e historia. Los saberes "otros" fueron subalternizados e invisibilizados. No existen. Solo existe y es válida una racionalidad, la racionalidad europea. Se configura así la modernidad desde Europa.

Según Escobar (2003), la modernidad está presente actualmente en todo el universo, por cuanto se ha radicalizado, mediante la colonialidad, la modernidad USAcéntrica y eurocéntrica en todos los rincones del planeta. Se ha globalizado la colonialidad. No obstante, a partir de la influencia del Colectivo M/C, han proliferado nociones que provocan crisis en la centralidad de la perspectiva USA-Eurocéntrica. Es evidente que hoy la perspectiva de la modernidad es un fenómeno global con distintas localidades y temporalidades. Urge entonces

configurar e introducir epistemes invisibilizadas y subalternizadas, mientras cuestionamos la colonialidad global.

Durante el 40 Aniversario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Maestría en Estudios Culturales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, y el Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, de la misma universidad, desarrollaron el curso sobre Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina, en el marco de la Cátedra Florestan Fernández. En este taller, Restrepo y Cabrera (2014) contribuyeron a la configuración de la teoría de la colonialidad, al abordar las siguientes configuraciones conceptuales comprensivas:

- Configuraciones sobre el colonialismo en América Latina y el Caribe.
- Sistema mundo moderno/colonial.
- La colonialidad del poder.
- La colonialidad del saber y geopolítica del conocimiento.
- La colonialidad del ser.
- Interculturalidad y diferencia colonial.
- La idea de América Latina.

En lo relacionado con las configuraciones sobre el colonialismo en América Latina y el Caribe son de urgente lectura tres autores que de una u otra manera han abordado este tema. Césaire (2006) con su "Discurso sobre el colonialismo", Fanon (1965) y Fals (1987), para quienes es posible un conocimiento vivencial y una sociología de la liberación, desde la configuración de una ciencia propia que mitigue, atenúe o elimine el colonialismo intelectual. Ellos tomaron nuevos rumbos que hoy nosotros transitamos y mañana transitarán otros.

Por otro lado, en la teoría de la colonialidad es útil también caracterizar el Sistema mundo moderno/colonial. Esta impostergable tarea ha sido emprendida por Dussel (2004) y Mignolo (2003) a partir de los postulados

de Wallerstein (2006) esbozados en su diagnóstico sobre el Sistema Mundo. Dussel (2004) relaciona el Sistema Mundo y la Transmodernidad en un análisis minucioso de las modernidades coloniales, y Mignolo (2003) caracteriza un paradigma "otro" a partir de la colonialidad global, el pensamiento fronterizo, el cosmopolitismo crítico y los conocimientos subalternos.

Dentro de la tipología de la colonialidad, encontramos tres tipos de colonialidad que constituyen invariantes de la teoría, además, son los postulados más desarrollados en la configuración epistémica de la colonialidad. Estos son: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser.

Ya sabemos que la colonialidad del poder es una noción introducida por Quijano (2000a, 2000b), quien establece relaciones entre colonialidad del poder y clasificación social, eurocentrismo y América Latina. Asimismo, Edgardo Lander introduce la noción de colonialidad del saber, estableciendo relaciones con el eurocentrismo y las Ciencias Sociales desde perspectivas latinoamericanas. De esta manera, la colonialidad del saber y la geopolítica del conocimiento quedan suficientemente desarrolladas en Lander y Castro-Gómez (2000), Grosfoguel (2006), Castro-Gómez (2007) y Walsh (2007). Estos autores insisten en la necesidad de decolonizar la universidad a partir del reconocimiento de la *Hybris* del punto cero y el diálogo de saberes, proponiendo unas ciencias sociales/culturales otras basadas en profundas reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Desde esta mirada surge la idea de la descolonización de la economía política. Sobre la colonialidad del ser, Maldonado-Torres (2007) hace originales contribuciones al desarrollo de este concepto.

Una teoría de la colonialidad deberá tener en cuenta las nociones de interculturalidad y diferencia colonial, así como sus relaciones. No pueden faltar en este aspecto los valiosos e incuestionables aportes de Mignolo (2002) y Walsh (2005, 2006). Finalmente, es imprescindible que esta teorización se emprenda en/desde/por/para América Latina. En este sentido, debemos escuchar las autorizadas voces de Dussel (2000) y Mignolo (2007a), quienes han configurado una idea de América Latina desde la herida colonial y la opción decolonial, relacionando a Europa, América Latina, la modernidad y el eurocentrismo que deviene en colonialismo y da lugar a la colonialidad, categoría axial de la teoría que nos ocupa.

Como se aprecia, la colonialidad es el rasgo distintivo de las formas de convivencia en la sociedad occidental. Puede apreciarse en las interacciones entre personas, entre grupos y comunidades, a nivel organizacional y a nivel societal. La colonialidad es ontología en las minorías étnicas, es el rasgo caracterológico de los grupos minoritarios (indígenas, afros, comunidad LGTBI, mujeres, niños, pobres, campesinos, extranjeros, etc.), y se manifiesta en múltiples ámbitos que permiten caracterizar diversos tipos de colonialidad.

1.3. Tipos de colonialidad. Autocolonialidad: aproximación a un concepto

En muchos países Latinoamericanos existen defensores de un nuevo viraje en torno a la investigación sobre el poder, el saber y el ser en la modernidad. El análisis se ubica desde el inicio de la colonización en los siglos XV y XVI. La configuración del poder a través del colonialismo y la configuración del capitalismo a nivel mundial hasta llegar a la subalternización de la mayoría de la población. Se habla de un nuevo paradigma epistemológico que intenta revelar los ejes centrales del eurocentrismo y la producción del conocimiento en la modernidad. Muchos de estos autores se agrupan en el Colectivo M/C. Este grupo de investigadores hacen un intento de estudio sistémico social para revisar y reevaluar la cuestión del poder en la modernidad, a fin de desanclar América Latina de su colonizador y colonizante europeo. Todo se resume a un estudio de rigor que busca las razones de nuestra situación y abordar la necesidad de total independencia, dejar de seguir copiando modelos y optar desde estudios profundos de nuestra sociedad por la decolonialidad de nuestro mundo y nuestro quehacer social. Para ello es necesario asumir el carácter complejo y configurativo del colonialismo y el eurocentrismo. Podríamos compararlos con una cebolla de múltiples capas (Lander & Castro-Gómez, 2000). Cada crítica formulada a estos dos fenómenos devela algunas capas de la cebolla, pero siempre permanecen otras capas ocultas que hay que seguir desentrañando. Para referirse a esta problemática, Quijano (2005) propone el concepto de colonialidad del poder. Se trata de una configuración de dominación que ha sometido a América Latina, África y Asia, desde la invasión, conquista y saqueo.

La colonialidad del poder está relacionada con la occidentalización del otro, desde la perspectiva de la modernidad colonial, es decir, la invasión

del imaginario del otro, reconfigurando su identidad y reorientándola hacia sendas eurocéntricas. Para Quijano (1992), la colonialidad del poder penetra el interior del imaginario del colonizado, desvirtuando y reconfigurando las formas de conocer, de crear saber, de configurar sentido y significado, de crear imágenes, perspectivas y símbolos.

Esta noción se refiere a una episteme introducida en la identidad del colonizado, es decir, un discurso configurado en su mundo, a partir de su reproducción en el locus del colonizador. Es este quien se encarga de reconfigurar la realidad del colonizado mediante su teoría y perspectiva, que son impuestas al otro mediante un proceso epistemológico solapado o impuesto. A través de la colonialidad del poder, el colonizador desconfigura el imaginario del colonizado, lo niega, subalterniza e invisibiliza, reafirmando de manera simultánea su propio imaginario, que supuestamente es el único válido. El otro, el colonizado, no vale, y por lo tanto debe parecerse al colonizador. En este sentido, la colonialidad del poder constriñe los modos de configuración de conocimientos del colonizado, coarta sus constelaciones sígnicas, sus formas de configurar imágenes y saberes, reprime su mundo simbólico e impone otros mundos, otros saberes, otras configuraciones conceptuales comprensivas. Esto trae como consecuencia que se naturaliza el imaginario del colonizador, se subalterniza e invisibiliza epistémicamente al otro, al colonizado, se niegan y olvidan los procesos históricos no europeos, que caracterizan la identidad del otro.

La colonialidad de poder, aunque parezca paradójico y contraproducente, no establece un dominio solo por medios coercitivos. Los europeos no sólo reprimieron físicamente a los colonizados. Más bien trataban de que éstos concibieran de manera natural el imaginario cultural europeo y lo asumieran como una única forma de relacionarse con el mundo natural, humano, social, y consigo mismos. Modificaron de manera radical las configuraciones cognitivas, afectivas y volitivas del colonizado, convirtiéndolo en una nueva persona, fabricada a imagen y semejanza del ser humano de Occidente (Castro-Gómez, 2005).

Esta acción colonizante se ha llevado a cabo de diversas maneras. Una de las formas más exitosas, incluso aplicada en nuestros días, consiste en divulgar y promover una cultura sugerente y tentadora, una cultura que fascina y seduce,

una cultura hechicera, a través de la cual se crea una veneración e idolatría alrededor de su cultura colonialista, potenciando en los sujetos colonizados y subalternizados una profunda aspiración a ésta, un deseo inmenso de imitarla, a tal punto que muchos latinos hoy quieren ser o se sienten europeos o norteamericanos y no se sienten latinoamericanos. En este sentido, Quijano (1992) considera que la seducción fue la principal arma del poder colonial, incluso el colonizado estaba dispuesto a asumir la cultura europea, para poder participar en el poder colonial, su principal aspiración. Por consiguiente, el USAcentrismo y el eurocentrismo, no constituyen configuraciones epistémicas solamente de los norteamericanos o europeos, sino que son imaginarios y representaciones de los sujetos educados y configurados a imagen y semejanza de su influjo.

Como se aprecia, la colonialidad del poder no hace referencia solo a la violencia epistémica que ejerce la modernidad desde 1492 sobre otras formas de conocer propias de las poblaciones nativas para imponer una única racionalidad al servicio del régimen colonial, sino además al acto de fascinar la voluntad, el pensar, las aspiraciones, sueños, anhelos y deseos de los subalternos colonizados, con el fin de configurar el imaginario colonial europeo. La colonialidad se refiere también a la capacidad que tienen algunos (los colonizadores, opresores) para incidir sobre los otros (colonizados, oprimidos, subalternos, invisibilizados) por medio de una estructura homogeneizante, para ser gobernados desde su manufactura y distribución de la economía.

Como se aprecia, la teoría de la colonialidad del poder configurada por Quijano (1992, 2000a, 2000b) y desarrollada por el Colectivo M/C, constituye una propuesta epistémica y epistemológica potente para comprender la realidad actual latinoamericana. Esta propuesta es la base para la emergencia de otras configuraciones conceptuales comprensivas que asumen su rol de perspectivas decolonizantes en el mundo de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica. La propuesta del sociólogo peruano también ha servido de acicate para el accionar político de los diversos movimientos sociales que hoy proliferan en América Latina. En este sentido, Quintero (2010) esboza algunas notas sobre la Teoría de la Colonialidad del Poder y la estructuración de la sociedad en América Latina, que son muy valiosas en este proceso de configuración teórica.

Castro-Gómez (2005) también considera que la colonialidad del poder es una noción esencial en el debate sobre modernidad/colonialidad que se viene desplegando desde hace varias décadas en Latinoamérica, porque permite analizar el poder en la modernidad desde ópticas diferentes a las utilizadas por Michel Foucault. La noción de colonialidad del poder hace referencia a una configuración de control y dominio de la subjetividad que no se consolidó apenas en el siglo XVIII sino que ya venía configurándose desde el siglo XVI. Quijano no analiza el poder solamente desde la exclusión de dimensiones humanas como la sexualidad y la locura sino desde la dimensión racial de la biopolítica y generaliza esta problemática a una dimensión epistémica, mostrando que la reproducción constante del capital en la modernidad capitalista/colonial requiere de un proceso de occidentalización del imaginario para garantizar el dominio político, histórico, económico, cultural, religioso e ideológico.

Quijano (2005) también utiliza la noción de colonialidad del saber. Este autor entiende este concepto como el acto por medio del cual el colonizador reprime otros saberes no europeos y otras maneras de configurar conocimiento. Por medio de la colonialidad del saber se niega el legado epistémico e histórico de pueblos legendarios. Sus conocimientos son considerados místicos, irracionales y arcaicos. Mediante este proceso colonizante se afirma el racismo epistémico de la modernidad europea y se configura su hegemonía política, cultural y epistemológica, es decir se genera una epistemología "autosuficiente", prepotente y autoritaria, que se cree la única epistemología válida y universal, y pretende globalizarse. Esta epistemología eurocéntrica occidental dominante no reconoce otras formas de conocer ni de configurar pensamiento crítico (Grosfoguel, 2007).

Estamos testados de planteamientos que solo develan procesos que están sumergidos en una tradición occidental epistémica, subvalorando la creación y configuración del conocimiento de la minoría. Esto ha permitido en los últimos años el despertar de muchos pensadores que desde una mirada crítica, reconfiguran saberes de otro modo, saberes "otros", validando un pensar desde la diversidad de las comunidades.

Esta misma concepción es refrendada por Mignolo (2003). Este autor asegura que la colonialidad del saber se genera después del siglo XVI, ya que en esta

época la expansión occidental no se caracteriza solo por el dominio religioso y económico sino que Europa impone su hegemonía epistémica, cognitiva e intelectual, estableciendo sus saberes y sus formas de configurar conocimiento.

Mignolo (2005) también señala que estos eventos colonizantes configuraron una violencia epistémica, caracterizada por una geopolítica lingüística, por cuanto las lenguas imperiales o coloniales de la antigüedad y de la modernidad, establecieron sumonopolio. De esta manera, tanto las lenguas de la antigüedad (griego y latín) como las lenguas de la modernidad (alemán, castellano, francés, inglés, italiano y portugués) despreciaron las lenguas nativas y subvirtieron cosmovisiones, ideas e imaginarios nativos fuera de Europa.

Hasta ahora hemos hecho una breve caracterización conceptual de las nociones de colonialidad del poder y colonialidad del saber, pero la teoría de la colonialidad propone otra noción más potente que configura las dos anteriores: la colonialidad del ser. Fanon (1965, 2013, 2016) relaciona colonialismo y no existencia, afirma que en el colonialismo el colonizado se pregunta: ¿quién soy yo en verdad?, éste cree que no existe, siente negado de manera sistemática todas sus configuraciones humanas.

Es evidente que la colonialidad es un rasgo universal presente en todo tipo de relación: interpersonal, familiar, pedagógica, laboral. De ahí que sea un imperativo decolonizar las relaciones humanas. En este sentido, Solís (2011) hace una interesante propuesta que denomina el giro decolonial en la psicología, proponiendo la configuración de una psicología decolonial.

Sin lugar a dudas, es imprescindible la decolonialidad del poder, pero para ello hay que decolonizar el saber, decolonizar el ser y decolonizar el vivir. Por ejemplo, en Colombia, no hay descolonización de la paz sin decolonialidad de la justicia social, y no hay descolonización de la justicia social sin la decolonialidad epistémica. Se pretende una comprensión crítica de la historia a fin de reevaluar los esquemas que se repiten y posicionan una cultura o una raza por encima de otras. Se busca crear un sistema social, educativo emancipatorio que desentrañe lo heredado y lo que nos hace creer y sostener el sistema colonial a fin de educar en la decolonialidad y hacia la autonomía plena.

Lo anterior es un reto, y hay que autorreconocer la igualdad humana, deconstruir y reconfigurar una cultura milenaria de sumisión, pobreza, marginación y subalternización. Debemos dejar la pereza mental inducida y configurar nuevos paradigmas educativos, a pesar de que el sistema nos asfixia. La batalla es cruel y en total desventaja. Debemos configurar un nuevo análisis sistémico social. Hoy persiste la necesidad de una nueva visión epistemológica emancipatoria, liberadora y decolonizante.

En el mismo evento de la colonización podemos apreciar la colonialidad del ser desde el preciso momento en que Cristóbal Colón llega a las tierras que tanto deseaba conquistar, para cumplir su objetivo "evangelizador", apoyado por la realeza española, quien tenía además sus propios intereses al escuchar la probabilidad de la existencia de oro. Colón al ver los habitantes desnudos, que hablaban en otro idioma y eran personas como él mismo lo describe con mucha mansedumbre, estuvo interesado en cambiar la esencia, lo que los diferenciaba de otros y adoctrinarlos e impregnarle sus creencias, deshumanizarlos. Pero sus raíces firmes y profundas no permitieron la desaparición de lo que los caracterizaba como seres únicos, para más tarde resurgir para ser visibilizados desde el auto-reconocimiento en un mundo plural.

Nos independizamos de los países colonizadores, pero seguimos inmersos en la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir. Somos esclavos de la cotidianidad, de la exterioridad, de las prácticas ajenas, esclavos de nosotros mismos. Estamos autocolonizados, y debemos decolonizar nuestra propia vida. Debemos transitar hacia una decolonialidad del vivir.

Pero para poder decolonizar lo que deseemos y necesitemos decolonizar, debemos comprender los distintos tipos de colonialidad que proliferan en nuestras configuraciones vitales.

- Colonialidad Política: promueve el no poder, la sumisión y subordinación al amo, el dominado es un súbdito, un subalterno, un esclavo. Se hipoteca su libertad y felicidad. A cambio queda cautivo del colonizador.

- Colonialidad Epistémica: estimula el no saber, la ignorancia. El conocimiento personal, empírico y espontáneo, no tiene validez. Se invalida la doxa. Solo vale el conocimiento del docto, el conocimiento

oficial. El epistemicidio es el homicida de las creencias y concepciones del colonizado.

- Colonialidad Axiológica o Ética: potencia el no ser, la no existencia, la des-ontologización humana. El ser humano se multiplica por 0 y desaparece, no tiene valor, no existe.

- Colonialidad Praxiológica: promueve el no hacer, el no estar, la dependencia, la no autonomía. Configura hábitos ajenos a su cultura, genera la invisibilización del hacer propio, de las prácticas personológicas y la idiosincrasia, aniquila las costumbres y las prácticas identitarias.

- Colonialidad Cosmogónica: educa en la perspectiva de la no interconexión, dualismos, dicotomías, desconfiguración vital. Prefiere separar, pensamiento fragmentador, mecánico y dogmático. No ve la vida en su afluencia espontánea ni como una configuración holística sino como un ente separado de todo lo demás.

- Colonialidad Lingüística: impone nociones y categorías eurocéntricas, importadas desde Occidente, que no reflejan la identidad latinoamericana y enmascaran el colonialismo y la colonialidad política y epistémica.

No existen metodologías omnipotentes o estrategias salvadoras que nos permitan enfrentar con éxito inmediato estos tipos de colonialidad arraigados en nuestro vivir. No obstante, proponemos el interculturalizar, el decolonizar y el reconfigurar como acciones de la emancipación edificante. Esto solo es lograble viviendo una vida decolonial. ¿Qué es el vivir decolonial? Es el desprendimiento epistémico, desprenderse de las concepciones y prácticas heredadas de Occidente por la vía del adoctrinamiento y la colonización interna, o por la autocolonialidad.

Fanon (2013) pedía decolonizar nuestras cabezas, pero es más difícil decolonizar nuestra geografía, por cuanto el colonizador yace dentro del colonizado y es inmanente a éste. La vía de la descolonización/emancipación es siempre una vía, nunca es un destino. Por otro lado, Mignolo (2014a) habla de colonialidad global. Y si existe una globalización de la colonialidad es porque también existe la autocolonialidad.

Ortiz (2017e) propone una clasificación sobre los tipos de colonialidad, introduciendo la noción de autocolonialidad. Asumimos esta noción que nos permite comprender un proceso complejo y entrañado mediante el cual la persona autocolonizada no logra reconocer al "otro" que está a su lado, a su hermano, a su colega, a su vecino, y sobrevalora al "otro" de "arriba", lo ubica encima suyo, en la configuración política (poder), en la configuración epistémica (saber), en la configuración ética (ser), en la configuración praxiológica (hacer) y en la configuración cosmogónica (visión de la vida y del mundo). Lo que tiene valor es lo externo a su comunidad, lo del "otro", lo extranjero. La autocolonialidad es practicada por una persona que verticaliza su vida, se autocoloniza. Solo es posible decolonizar o autodecolonizar mediante la interculturalidad decolonial. Y, podremos ser libres manifestando lo que en realidad somos ya que sin darnos cuenta nos autocolonizamos cuando tememos a salirnos de lo que comúnmente pensamos y hacemos, nos hemos quedado en la zona de confort.

2. ¿QUÉ ES LA DECOLONIALIDAD?

2.1. Descolonización. Génesis de la noción de Decolonialidad

Walsh (2012a, 2012b, 2013) asume la descolonización como una lucha que enfrenta la estructura derivada de la "tara colonial". Propone la resistencia e insurgencia, configurando condiciones y posibilidades radicalmente distintas, es decir, decoloniales. Desde esta mirada, la resistencia ofrece movimientos que Walsh denomina acciones pedagógicas. Son acciones no sólo de defensa y reacción, sino también de ofensiva, insurgencia y (re) existencia circunscripta en/por una constante configuración y conservación de una forma "otra", un "modo otro", de estar en/con/para el mundo. Cuando Walsh dice "modo otro", se refiere a distintas maneras de conocer, hacer, pensar, percibir, sentir, ser y vivir en relación, las cuales desafían la universalidad, lógica y hegemonía del sistema mundo moderno/capitalista/colonial/eurocéntrico/occidentalizado, sus cimientos epistémicos binarios, concepciones fragmentadoras, excesivo antropocentrismo y exhortaciones civilizatorias.

Este "modo otro" en Latinoamérica hace referencia, significa y configura una pedagogía "otra", una praxis "otra", sentidas, vividas, vivenciadas. Estas acciones pedagógicas y praxiológicas no se centran en lo humano, no son humanísticas, en el sentido que lo humano

no es el centro. Más bien se fundamentan en la configuración holística del mundo natural, humano y social. En este sentido, el hacer cotidiano no tiene un centro, y si tuviésemos que aludir a un centro, diríamos que ese centro es la vida, el vivir de todo el Planeta tierra, en el cual los seres humanos somos sólo una configuración vital.

Walsh reconoce y comprende el "modo otro" como una forma diferente de vivir en/por/para los bordes, fisuras, fronteras y grietas del sistema mundo moderno/capitalista/colonial/eurocéntrico/occidentalizado. El "modo otro" configura un vivir caracterizado por la afluencia de biopraxis que constantemente están siendo reconfiguradas, reconstituidas, remodeladas y remoldeadas, no solo en contra de la colonialidad sino a pesar de ella. No se trata solo de eliminar totalmente la colonialidad sino de vivir en/con ella, pero sin dejarnos afectar por ella y sin vivir para ella.

Por otro lado, Mignolo (2010) nos exhorta a la desobediencia epistémica, caracterizando la retórica de la modernidad, develando la lógica de la colonialidad y estableciendo la gramática de la descolonialidad. Este autor argumenta que la esencia de los proyectos descoloniales es la descolonización epistémica, por cuanto aun vivimos configurados por horizontes de vida subjetivos y creencias económicas, éticas, políticas, heredadas de la teología cristiana y de la secularización de la ciencia, la epistemología y la filosofía. Tenemos que develar la configuración diádica compleja modernidad/colonialidad. La modernidad nos impone y visibiliza una retórica de la civilización, progreso y salvación, configurada con la lógica oculta de la colonialidad, que no es más que explotación, genocidio y opresión. Es urgente la decolonialidad de la mente, es decir, del ser, el saber y el hacer. Asumiendo el giro y la opción decolonial podemos develar la complicidad totalitaria de la lógica de la colonialidad y la retórica de la modernidad, expandidas por todo el mundo. Nuestra emergencia no es configurar futuros globales universales sino pluriversales. Debemos establecer la gramática de la decolonialidad.

Restrepo y Rojas (2010), hacen una caracterización de lo que ellos denominan Inflexión Decolonial. Estos autores señalan que teniendo en cuenta las diferencias entre colonialismo y colonialidad, entonces debemos establecer también las diferencias entre descolonización y descolonialidad o decolonialidad.

La descolonización es un proceso de eliminación total del colonialismo, asociado a las luchas anticoloniales, libertarias y emancipatorias de los diversos países que aún son colonia de algún estado colonizador. Se refiere al proceso de independencia política de las colonias. Este proceso comenzó en América Latina a finales del XVIII y aún existen países que continúan su lucha, tales son los casos de Martinica y Puerto Rico. En el siglo XX se desarrolla un proceso similar con una mayor intensidad en Asia y África. Entonces, la descolonización permite de otro modo superar las vicisitudes del colonialismo; incorporadas a las luchas por la independencia político-histórica de las denominadas colonias.

Por el contrario, la decolonialidad se refiere al proceso encaminado a trascender históricamente la modernidad/colonialidad. La decolonialidad no es un acto ni una actividad, no es un momento especifico de la lucha libertaria, es un proceso, una configuración de acciones biopráxicas que transitan mediante una deriva intencional caracterizada por la afluencia del ser/hacer/saber/vivir, con un nivel de profundidad jamás igualado por la descolonización. De esta manera, Walsh (2009) no asume la decolonialidad como una meta o fin en sí misma sino como una herramienta política y conceptual. La decolonialidad permite comprender el problema colonial en su complejidad y explicar la ruta teórica y praxiológica de la lucha insurgente.

El proceso de la decolonialidad tiene la intención de subvertir, perturbar y desarticular el patrón, matriz o configuración del poder colonial, independientemente de que el colonialismo haya sido destruido. La decolonialidad va más allá que la descolonización (Walsh, 2009). La decolonialidad no tiene enmarcaciones, limites, ni es un suceso o acontecimiento histórico, sus intentos irán más allá de la transformación de las mentes, del mundo; avanza hacia la configuración de un proyecto de gran repercusión, de reconocimiento de configuraciones, modos de saber, ver, pensar, sentir, igual de importantes y de gran valía como los que han tomado fuerza a través de la transmisión de un pensamiento subyugante y sugestivo.

Los países de Nuestra América lograron la descolonización a través de su independencia de España y Portugal, pero seguimos colonizados mediante la colonialidad del poder, del saber, del ser y del vivir. No es lo mismo la colonización que la colonialidad. La colonización fue un proceso llevado

a cabo en el siglo XV-XVI, en cambio la colonialidad está presente en nuestra cotidianidad. Todos los días respiramos colonialidad. Logramos la descolonización política, pero se mantiene la colonialidad del saber, del ser, del poder, del hacer y del vivir. De ahí la importancia de la decolonialidad del poder, del ser, del saber y del vivir. Por eso debemos decolonizarnos, vivir una vida decolonizante, para lo cual es preciso desprendernos de las epistemes configuradas por el discurso eurocéntrico de Occidente. Discurso plagado de epistemes que pretenden dominar el conocimiento y hacerlo incuestionable e infalible, único e irrevocable; para solo obtener un reconocimiento en el mundo intelectual, universalizándolo. Y que decir En la academia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los cuales están estancados porque surgen temores para salir de lo convencional, de esquematizaciones y estructuraciones que desnaturalizan la identidad de los pueblos.

Nos han colonizado desde la epistemología, el lenguaje, la investigación, la mente e incluso desde las palabras. No hay nada más colonizante que las palabras; por medio de éstas -y la educación es un vivo ejemplo- se emplean códigos sígnicos y lingüísticos solapados, que nos permiten configurar discursos adoctrinantes. Podemos observar cómo el discurso del maestro se torna colonial, supeditado a un currículo estatal, el cual lo ha colonizado, ya que el pensamiento impregnado es traído de la cultura de occidente; colonizando a su vez al estudiante desde el hablar, convirtiéndolo en un subalterno.

Es sabido que Foucault (2010) y Said (2014) utilizan el término «discurso» para referirse a las epistemes globales configuradas desde naciones o continentes, las cuales impactan en la cultura del Otro. Wallerstein (1996, 2003, 2007a, 2007b, 2010a, 2010b, 2011) señala que la revolución burguesa en Europa fue la base para la configuración durante los siglos XVIII y XIX de los discursos universalistas mediante los cuales se legitimó la expansión mundial del capital. En contravía de esta posición, Mignolo (2013b) señala que el primer gran discurso de la modernidad surge desde la invasión, conquista y saqueo de América, en el marco de la configuración del sistema mundo moderno/colonial en el siglo XVI. Es por ello que nos invita a desprendernos y decolonizarnos de estas epistemes. Esta iniciativa no es una disputa por repudiar o anular lo que el eurocentrismo y USAcentrismo, han venido construyendo; sino, desde una forma respetuosa, exteriorizar nuevas formas de profundidad en las ciencias sociales, las cuales, desde una mirada altruista, deben ayudar a comprender la

realidad local. Ahora bien, el decolonizar es un proceso autoconfigurativo. La única forma de ser lo que en realidad somos, es a través de la decolonialidad del pensamiento y el sentimiento, por cuanto somos seres autocolonizados. De ahí que el camino del buen vivir es la autodecolonialidad reconfigurativa. No hay paz sin la decolonialidad plena del saber, el poder, el ser y el vivir. No hay justicia social y cultural sin justicia cognitiva e intelectual. Para que haya equidad es necesaria la decolonialidad epistémica y epistemológica.

¿Cómo surge la noción de decolonialidad?

En el año 2004 se desarrollaron varias conversaciones entre intelectuales de la Asociación de Filosofía Caribeña en Barbados y del Colectivo M/C. En este contexto, Walsh (2014a) propone el concepto decolonialidad como una noción propositiva para desafiar la colonialidad y configurar posibilidades diferentes de vivir, existir, saber y ser, resaltando así las acciones emancipatorias luchas liberadoras en/desde/por/para Latinoamérica. Esta autora nos relata que eliminar la "s" -proponiendo la "de-" y no la "des-" colonialidad- rompió las reglas lingüísticas del castellano, pero esto a su vez sirvió como estrategia lúdica semántico-lingüística, por cuanto no es posible eliminar la colonialidad del todo. En verdad no se propone un anglicismo al eliminar la "s" y decir "decolonial". Descolonizar implica transitar de una situación colonial a una situación no colonial, es decir, superar lo colonial, revertir, deshacer, destruir y desarmar la colonialidad, eliminar sus huellas y sus patrones. En cambio, decolonizar se refiere a asumir una postura insurgente, hacer intervención, incidir y transgredir, señalar y configurar actitudes y estilos alternativos que permitan develar, visibilizar y configurar lugares de vivir desde los bordes, la exterioridad y la frontera (Walsh, 2009).

La decolonialidad no es una meta sino un proceso. No es posible deshacernos de la colonialidad, y por eso no es conveniente hablar de la descolonialidad, que significa eliminar totalmente lo colonial. De esta manera, Walsh (2014a) demuestra su creatividad insurgente, nos llama la atención y nos invita a reconocer que nuestro vivir en el marco del poder colonial implica una tensión constante al desafiar y enfrentar dicho patrón.

A partir de lo anterior, Walsh (2014c) comienza a transitar por los caminos del trabajo pedagógico, el activismo social, la lucha y la labor político-intelectual.

Pero comenzó a separarse de los colectivos de intelectuales y activistas portorriqueños en el noreste estadounidense. Estos compañeros de caminata le enseñaron sobre el sentido y el significado de vivir en la lucha colonial y decolonial, habían imaginado y creado muchos caminos de lucha, con el fin de enfrentar y desmantelar la condición colonial todavía presente. Y a este proceso lo denominó Decolonialidad.

El Colectivo M/C comenzó a usar el término decolonialidad en el año 2004, reconfigurando su nombre como Colectivo Modernidad/Colonialidad/ Decolonialidad (M/C/D). La primera publicación en inglés del trabajo desarrollado por dicho colectivo desde 1988 fue en un número especial sobre globalización y la opción decolonial, publicado en el año 2007 en la Revista Cultural Studies. Pero la herencia de esta noción es mucho más antigua que este grupo. Esta cuestión ha sido debatida en la última década en múltiples ocasiones (Véase Escobar, 2004). De hecho, desde los años 1980 y 1990, Chela Sandoval y Emma Pérez (feministas chicanas queer) se referían a lo decolonial y la decolonialidad. En este sentido, Walsh (2014c) aclara que el Colectivo M/C no inventó el término decolonialidad, sino que ha contribuido a visibilizarlo entre los académicos e intelectuales a utilizarlo como configuración conceptual comprensiva y como epistemología, sobre todo en/desde Abya-Yala[7], ya que los pueblos indígenas, desde hace más de 500 años, han demostrado la urgencia de la querella decolonial. Ahora bien, la decolonialidad no es un término de, ni para, los pueblos indígenas. Es un término y necesidad de todo ser humano que habita en este planeta Tierra.

La decolonialidad también fue el tema originario de la Filosofía de la Liberación desde el año 1969. Todas las obras de Dussel (1973, 1977, 1980) analizan esta tesis, aunque este autor no utiliza en sus obras explícitamente dicha noción. Dussel desarrolla una ética desde "el Otro", como indio, como mujer dominada, como niño alienado pedagógicamente, "es una ética que analiza el hecho de la violenta "negación del Otro" americano desde el horizonte de "lo Mismo"" (Dussel, 1994, p. 36)

7. Es preciso recordar que Abya-Yala (expresión que significa "tierra en plena madurez") es el nombre dado por los indígenas cuna de Panamá al territorio que hoy ocupa el continente que denominamos América Latina.

No obstante, lo anterior, Mignolo (2014c) ubica las bases históricas de la decolonialidad en la Conferencia de Bandung de 1955, en la cual se reunieron 29 países de África y Asia. Este autor señala que el principal objetivo de la conferencia era encontrar las bases y la visión común de un futuro que no fuera ni capitalista ni comunista, y la vía que propusieron fue la 'descolonización', entendida como el desprendimiento de los dos principales discursos occidentales, sin necesidad de seguir una 'tercera vía', propuesta formulada por Giddens (2012). Posteriormente, en el año 1961 en Belgrado, se desarrolló la Conferencia de los Países No Alineados, a imagen y semejanza de la Conferencia de Bandung de 1955. En esta ocasión, varios estados latinoamericanos se unieron a los africanos y asiáticos.

Es notable que constituye una tarea muy difícil, casi que imposible, establecer la génesis de la noción de decolonialidad, por cuanto en momentos coincidentes, pero en geografías distintas, diversos autores de disciplinas diversas, han utilizado con un sentido y significado similar las nociones de descolonización, descolonialidad y decolonialidad. De hecho, las palabras por sí mismas no tienen sentido ni significado. Lo que una palabra representa y configura depende del consenso de la comunidad académica que la utiliza. Es el investigador quien decide el sentido en el que emplea el término. Por ejemplo, en los años 1950 y 1960, Fanón (2013, 2016) se refería a la descolonización en el mismo sentido en que hoy hablamos de decolonialidad. Las magnas obras de Frantz Fanón *Piel negra, máscaras blancas*, y *Los condenados de la tierra*, fueron publicadas en 1952 y 1961, respectivamente. Por consiguiente, hace ya más de 65 años que se establecieron los cimientos epistémicos, epistemológicos, políticos e ideológicos de la decolonialidad, y en este sentido podríamos afirmar que Fanón es el padre creador de dicha perspectiva política, epistémica y epistemológica. Ahora bien, en la comunidad académica internacional la noción más aceptada en este debate es la decolonialidad. Nosotros suscribimos este término y es la noción utilizada en esta obra.

Ya sabemos que no es lo mismo decolonización que decolonialidad. Santos (2006, 2007, 2010a, 2010b) habla de descolonización. Walsh (2005a, 2005b, 2006a, 2007, 2008b, 2009) habla de decolonialidad. Quintero (2008, 2010, 2014, 2016), Mignolo (2008a, 2008b, 2009, 2010) y Palermo (2008, 2009, 2010, 2011, 2015) utilizan indistintamente las nociones de decolonialidad y descolonialidad, incluso esta última autora, en ocasiones, utiliza el término

des/decolonizar. En cambio, Quijano (2014) y Dussel (1977, 1980, 1994, 2000, 2004, 2015) hablan de descolonialidad e incluso descolonización.

En la mayoría de sus trabajos, Dussel no asume la noción de decolonialidad, incluso se retiró del grupo M/C/D. Él no esgrime razones, sencillamente no utiliza la noción de decolonialidad y sigue asumiendo la noción de descolonización, lo cual es nocivo para el proceso y para la configuración teórica y epistémica, porque existe mucha proliferación de categorías similares relacionadas y no logramos la armonía, coherencia y consistencia necesaria para poder decolonizar. Por eso nosotros criticamos al grupo, porque cada uno quiere ser dueño de las nociones introducidas, en vez de apoyarse entre todos y asumir las de otros miembros. Esta es una de las razones que impiden el avance del proceso decolonizante, ya que configuramos una autocolonialidad colectiva o una autosociocolonialidad.

Palermo utiliza en sus escritos ambos prefijos: des/de, pero no argumenta con qué sentido los usa de esta manera. Algunos autores prefieren el prefijo des; sin embargo Walsh nos aclara como lingüista, que el prefijo des en Castellano tiene una connotación diferente al prefijo de. Descolonizar significa eliminar totalmente lo colonial; es un resultado, un fin; en cambio decolonizar significa ir disminuyendo lo colonial, atenuar, mitigar; no es un resultado sino un proceso, no es un fin sino un medio para alcanzar el fin.

Yuderkis Espinosa lo escribe de la siguiente manera: de(s)colonialidad. Inferimos que con esta forma de escribirlo nos está queriendo indicar que todos estos procesos son esenciales, tanto la descolonización como la descolonialidad y la decolonialidad. No obstante, no es lo mismo descolonizar que decolonizar, tampoco es lo mismo descolonización que decolonialidad. La descolonización es la eliminación de la tara colonial, y la decolonialidad es el fluir decolonial, la afluencia hacia lo no colonial. Por ejemplo, los países de Nuestra América ya se descolonizaron, ya vivieron la descolonización. No hay colonización, pero aún persiste la colonialidad, por eso la urgencia no es la descolonización sino la decolonialidad.

Como se aprecia, la mayoría de los autores del Colectivo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, hablan de decolonialidad, como lo indica el nombre de dicho colectivo. Casi todos estos autores critican el enfoque

eurocéntrico de Boaventura de Souza Santos, quien propone una Epistemología del Sur, sin embargo, afirman que su crítica al eurocentrismo es eurocéntrica, más no argumentan las razones que motivan esta apreciación.

En una de las tantas entrevistas desarrolladas, Mignolo (s/f) se apoya en Quijano y entiende la decolonialidad como operación epistémica ideal para que el ser humano se pueda desenganchar del eurocentrismo, entendido éste como una configuración epistemológica y no como un lugar geográfico. Desde esta mirada, la decolonialidad no es un ente ni un momento específico que debemos estar esperando, sino un proceso que cuestiona el poder colonizador, y que tiene como finalidad visibilizar el saber, el ser y el vivir del colonizado, del subalterno, y no "un proceso que ha de trastocar el saber y el ser de las comunidades que padecen algún tipo de sufrimiento", como lo afirman erróneamente Esmeral y González (2015). La decolonialidad es exactamente todo lo contrario, por cuanto el subalterno/colonizado/sufrido/oprimido no tiene que trastocar su saber ni su ser, sino conservarlo, visibilizarlo y divulgarlo, desde los bordes, desde las fronteras, aprovechando las grietas decoloniales.

La decolonialidad está relacionada con la emancipación de los pueblos y de todos los actores sociales para plantear ideas y propuestas de vida desde diferentes formas de conocimientos, asumiendo la equidad e intercambio recíproco de esos conocimientos sin estereotipos y prejuicios que denigren y traslapen una de esas maneras de conocer. La decolonialidad está relacionada con la ecología de saberes. Pero la emancipación y la ecología de saberes no son suficientes para el logro de la decolonialidad, se necesita algo más: la autoliberación. No basta con llevar a cabo un proceso investigativo desde lo emic[8]. No existe lo emic sin lo etic[9] (González, 2009). Son dos caras de la misma moneda. La finalidad de la decolonialidad no es colonizar, su esencia y naturaleza es decolonizante. La descolonización si coloniza, lo hace a través de la colonialidad. De ahí que la solución para nuestros pueblos no sea la descolonización sino la decolonialidad. Es por ello que exhortamos a asumir y profundizar la noción de decolonialidad y prácticas pedagógicas decoloniales, similar a como las definen Palermo (2014) y Walsh (2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2104d). ¡Hagamos el giro decolonial con esta potente configuración conceptual comprensiva!

8. Configurar un discurso epistémico desde las voces de los actores sociales.
9. Configurar un discurso epistémico desde las voces de los autores y desde la perspectiva del investigador.

2.2. Genealogía del giro decolonial

Es sabido que, a lo largo de la historia de las ciencias humanas en general, y particularmente de las ciencias de la educación, han proliferado múltiples concepciones ontológicas, paradigmas epistemológicos y enfoques metodológicos, incluso incompatibles entre sí. Se han producido diversos giros epistemológicos, sin embargo, aún persiste en la investigación educativa la mirada reduccionista, estática, fragmentaria y determinista, rasgos esenciales del paradigma positivista, propio de las ciencias fácticas. Es decir, se ha cosificado la educación, se han reificado las ciencias de la educación, y su "desarrollo" ha estado signado por la impronta empírico-analítica, metodología propia de las ciencias naturales. De esta manera, se han intentado medir los procesos humanos y sociales, cuya inconmensurabilidad es evidente e incuestionable. Pareciera como si las ciencias de la educación estuviesen dormidas mientras campean a su alrededor los diversos giros epistemológicos que han estremecido y revolucionado las ciencias socio-humanas: el giro lingüístico (Heidegger, 2010, 2012; Wittgenstein, 2010, 2012; Rorty, 1990, 2010); el giro hermenéutico (Gadamer, 1984, 2012; Heidegger, 2011); el giro pragmático (Apel, 1997; Bernstein, 2013) y el giro configurativo (Köhler, 1967, 1972; Luhmann, 1998, 2014; Maturana, 2013; Ortiz, 2015, 2016c). No obstante, las ciencias de la educación aún están ancladas en el giro copernicano, en un letargo metodológico, pero sobre todo en un estancamiento ontológico y epistemológico. De ahí la importancia de reconfigurar los aportes y postulados de las teorías emergentes en las ciencias de la educación (neurociencias, fenomenología, hermenéutica, pragmatismo, Configuralogía), que permiten esbozar concepciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para elaborar nuevas teorías y concepciones sobre la educación. Desde una mirada crítica, y haciendo un diálogo con la decolonialidad, esto nos llevará a una mayor comprensión de las ciencias educativas en sus concepciones epistemológicas y pedagógicas, lo cual nos permitirá abrir brechas que oxigenen el quehacer, para ser congruentes con las realidades que emerjan de los saberes.

El término "giro decolonial" fue propuesto por Nelson Maldonado-Torres en el año 2006, apareció en una conferencia titulada Mapeando el giro decolonial: intervenciones post/trans-continentales en teoría, filosofía, y crítica.

Maldonado-Torres (2006b, 2011a, 2011b, 2016) propone el término giro decolonial para asignarle un nombre a la innovación teórica del Colectivo M/C/D. "La idea era que si bien algunxs podían estar en conversación con el giro pragmático, o el lingüístico, o con el marxismo, o con la teoría feminista, al final se podían entrever entre esas orientaciones diferentes la presencia de otro tipo de giro que merecía su propio nombre y definición" (Maldonado-Torres, 2017, p. 4).

Maldonado-Torres (2017) destaca que, aunque él propuso este término, son muchos los exponentes que han continuado profundizando el giro decolonial desde entonces y continúan siendo figuras claves hoy. Esto incluye a Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Chela Sandoval, Enrique Dussel, Karina Ochoa, Lewis Gordon, Linda Martin-Alcoff, María Lugones, Ochy Curiel, Oscar Guardiola, Ramón Grosfoguel, Rita Segato, Sabelo Ndlovu-Gatsheni (Zimbabwe), Santiago Castro-Gómez, Sylvia Wynter, Walter Mignolo, Yuderkys Espinosa Miñoso, y a todos los miembros del Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista (GLEFAS). Cada uno de estos autores tiene una posición epistémica y epistemológica particular, pero todos coinciden en la necesidad de decolonizar y seguir configurando el giro decolonial.

De manera que, para reflexionar sobre el giro decolonial de la pedagogía lo primero que hicimos fue leer aproximadamente 60 libros y más de 100 artículos científicos sobre el tema en mencióMediante estas lecturas pudimos conocer los sentimientos, haceres y pensamientos de casi 50 pensadores decoloniales. Los principales autores con los que con-versamos[10] fueron Aimé Césaire, Frantz Fanon, Manuel Zapata Olivella, Pablo Freire y Stuart Hall. Estos cinco autores configuran la génesis epistémica de nuestra pasión decolonial, son el cimiento, el sustrato epistemológico de nuestra teoría decolonial configurativa.

Tuvimos la valiosa oportunidad de leer las magistrales obras de otra veintena de importantes autores. Todos son igualmente valiosos, aunque el hilo conductor de nuestra propuesta podemos encontrarlo en los aportes de los

10. Hacemos referencia al conversar como configuración humana que entrelaza el lenguajear y el emocionear (Maturana, 1999; Maturana & Dávila, 2015) y también al con-versar, referido a la configuración de un verso en una danza lingüística respetuosa, responsable y honesta, que solo se configura en el amar, visto como aceptación del otro sin condiciones ni exigencias, sin supuestos ni aprioris.

fundadores del Colectivo M/C/D[11]: Aníbal Quijano, Enrique Dussel y Walter Mignolo. Asimismo, Aimé Césaire con su Discurso sobre el colonialismo (1955), Frantz Fanon con sus obras Piel negra, máscaras blancas (1952) y Los condenados de la tierra (1961) y así como Stuart Hall con su magna obra Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales (2010); son la génesis del giro decolonial en los estudios de la cultura y las relaciones entre los seres humanos. Por su parte Pablo Freire, quien en muchos de sus escritos cita a Fanon, nos ha legado una *Pedagogía del Oprimido* (1970) y una *Pedagogía de la Autonomía* (1996), obras esenciales que se suman a *La educación como práctica de la libertad* (1969). Freire (1987, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014) nos demuestra la importancia de leer y su relación con el proceso de liberación. Sus obras son cartas de obligada lectura por parte de quien pretenda enseñar. En sus libros se configuran saberes necesarios para la práctica educativa decolonial, liberadora y emancipatoria. Aunque no utiliza las categorías relacionadas con lo decolonial, nos regala una pedagogía de la esperanza.

Por otro lado, Dussel (2015) establece un sustento inamovible de la colonialidad, la filosofía de la liberación como una de las Filosofías del Sur, que son cimientos de la descolonización y vía de obligatorio tránsito hacia la Transmodernidad. Simultáneamente, Quijano (2014) nos ha obsequiado sus reflexiones sobre la dependencia histórico-estructural y su metamorfosis en la colonialidad y decolonialidad del poder.

En otro contexto, pero con el corazón en Latinoamérica, Mignolo (2007a, 2007b, 2008, 2011, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), nos presenta la idea de América Latina, con su herida colonial y la opción decolonial. Le da el vuelco de la razón e introduce las nociones de diferencia colonial y pensamiento fronterizo, ejes articuladores que le permiten moverse con facilidad de la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar decolonial. Luego nos presenta historias locales/diseños globales, nos habla de la colonialidad, de los conocimientos subalternos y del pensamiento fronterizo. Hace una crítica voraz al capitalismo como sistema que impone una geopolítica del

11. En el año 1998 el sociólogo venezolano Edgardo Lander organizó un congreso en Caracas al que asistieron como conferencistas Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Fernando Coronil y Walter Mignolo. Aunque cada uno de estos autores venía desarrollando sus investigaciones de manera independiente, suele reconocerse esta fecha como el inicio del Programa de Investigación M/C/D.

conocimiento. Cuestiona el eurocentrismo y le contrapone la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo, tendiendo así un puente epistémico con Enrique Dussel y Aníbal Quijano que se convierte en el viaducto que entrelaza una configuración tríadica que es el clivaje, bucle y a la vez el tándem de la decolonialidad. En función de ello reconoce la interculturalidad como epistemología y como una de las políticas e ideologías para lograr la descolonización del Estado y del conocimiento. En esta tríada epistémica se inscribe Walsh (2005, 2009, 2013), asumiendo un posicionamiento "otro", un posicionamiento fronterizo, desde un pensamiento crítico que integra la interculturalidad y la decolonialidad, mostrando la matriz decolonial. Walsh asume y lidera las luchas decoloniales de nuestra época. Reflexiona sobre la Interculturalidad, el Estado y la Sociedad, para proponernos múltiples pedagogías decoloniales que no son más que prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, en/desde/por Abya-Yala.

Catherine Walsh tuvo el privilegio de compartir y co-facilitar seminarios universitarios con Paulo Freire y trabajar junto a él en los espacios de educación popular de la comunidad portorriqueña de los Estados Unidos. Esto ocurrió en los años ochenta durante tres años desde la Universidad de Massachusetts y en la Universidad de Harvard, donde el pensador brasileño se había desempeñado como profesor invitado. Él fue su amigo, colega y compañero de lucha, pero sobre todo fue su gran Maestro.

Walsh (2014c) relata que en 1986 se desarrolló la Primera Conferencia de Trabajo en Pedagogía Crítica en la Universidad de Massachusetts, en la cual participaron Henry Giroux, Peter McLaren y Paulo Freire, entre otros activistas, educadores, feministas y trabajadores culturales, quienes se reunieron con el fin de compartir, debatir y discutir experiencias, perspectivas y posturas sobre pedagogía crítica, decolonizadora, insurgente, política y transformadora.

El pensamiento de Paulo Freire, sus escritos y su presencia dialógica sirvieron como guía para la configuración de una "pedagogía crítica", movimiento con el que Walsh se identificó hasta su llegada permanente a Ecuador a mediados de los años noventa. En esta época comenzaron a cambiar los principios de su pensamiento, práctica y razón. Nunca abandonó las ideas de Freire, y aún están presentes, pero éstas se tornaron insuficientes para comprender las luchas epistémicas, políticas y de existencia, de las comunidades afrodescendientes

e indígenas de Abya-Yala. No obstante, el pensamiento de Freire ha sido muy útil para "pedagogizar" de manera más explícita la decolonialidad y para engendrar, nombrar y pensar con/desde las pedagogías decoloniales de resistencia y re-existencia.

La colonialidad no solo influyó en lo epistémico y en lo ontológico, lo hizo también desde el ámbito educativo, ya que se constituyó solo como un ente que correspondía a los intereses del momento histórico por el cual atravesaba, desmeritando la producción libre y espontánea, exacerbados de negativo oponente, dispositivo de moldeamiento, que irrumpe con toda autonomía del ser y del saber.

Al igual que Walsh, otros autores decoloniales no-latinoamericanos nos presentan sus propuestas para seguir viviendo en el decolonizar. Así, Kozlarek (2007) nos invita a trasladarnos de la Teoría Crítica y hacer una crítica plural de la modernidad, Dietz (2012) desarrolla una aproximación antropológica, asumiendo la interculturalidad y la diversidad en educación, pero desde la mirada del multiculturalismo, lo cual hace insuficiente su propuesta, aunque no menos importante que las ya mencionadas. Y finalmente, Santos y Meneses (2015), configurando múltiples Epistemologías del Sur, nos exhortan a un diálogo complejo, pero necesario e impostergable, entre el Sur epistemologizado en metáfora y la decolonialidad emergente desde Nuestra América soñada por José Martí.

A este diálogo fraterno, honesto, responsable y respetuoso se han sumado Grosfoguel y Almanza (2012), visitando lugares decoloniales y transitando por espacios de intervención en las Américas; Sofia (2013), reflexionando sobre la descolonización cultural de América Latina; Aguer (2014), quien nos presenta una configuración de cartografías del Poder y las relaciona con la decolonialidad. Invaluables para la educación son los aportes de Palermo (2014, 2015), discursando sobre la Pedagogía Decolonial y la urgencia de des/decolonizar la universidad. Asimismo, Quintero (2014, 2016) devela la crisis civilizatoria, cuestiona la tan enarbolada noción de desarrollo y nos invita al Buen Vivir o Vivir Bien, a configurar una vida en plenitud, al estilo de la concepción de nuestros grupos étnicos originarios, invadidos, violentados, conquistados y colonizados por "el otro" que hoy nos constriñe en la periferia, en la frontera, considerándonos subalternos. Este autor nos

propone alternativas decoloniales al capitalismo colonial/moderno, las cuales son muy valiosas para la decolonialidad de la educación. Por otro lado, Sacavino y Candau (2015) desde una mirada al multiculturalismo, relacionan interculturalidad y educación y hacen importantes contribuciones desde América Latina. Ya en el año 2007, la *Revista Nómadas*, del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos de la Universidad Central en Bogotá, nos había obsequiado un arsenal de teorías decoloniales que proliferan en América Latina. En este mismo camino, Zibechi (2015) nos propone decolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Por otro lado, Grosfoguel y Mignolo (2008) nos hablan de las Intervenciones Decoloniales, y Restrepo y Rojas (2010) se refieren a la Inflexión decolonial. En esta misma línea de reflexión, se han sumado de manera propositiva al giro decolonial, Prieto (2013a, 2013b, 2013c) y Lourenzo (2016).

Colombia no ha estado ajena a este giro decolonial. Castro-Gómez (2010, 2015) nos propone la noción de la Hybris del Punto Cero, haciendo una exégesis sobre la ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816) y reflexiona sobre las revoluciones sin sujeto, conversando con Slavoj Zizek y la crítica del historicismo moderno. De esta misma manera, Flórez (2015a, 2105b) hace dos lecturas emergentes, una relacionada con el giro decolonial en los movimientos sociales, y otra relacionada con la subjetividad, el poder y el deseo en los movimientos sociales.

Sin duda la educación ha contribuido al fortalecimiento de la colonialidad, siendo imponentes por medio de un discurso universalizado; solo la propuesta del giro decolonial permitirá una mirada esperanzadora que descentralice las teorías tradicionales, para el reposicionamiento del hacer docente con un carácter emancipatorio configurando otros mundos, nuevas formas de aprender y recrear su cultura, mediante una teoría de la decolonialidad.

2.3. Hacia una teoría de la decolonialidad

Hemos expresado que Césaire (2015), Fanon (2013, 2016), Hall (2010) y Freire (2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014) constituyen pilares epistémicos insoslayables que contribuyeron a configurar la idea de una teoría de la decolonialidad como paradigma de pensamiento, sentimiento y acción. No obstante, los fundamentos epistémicos y epistemológicos de una ciencia

decolonial podemos encontrarlos en las obras de Poma de Ayala (2013) y Cugoano (1999).

Felipe Guaman Poma de Ayala (Waman Puma), desde el Virreinato del Perú, escribió su *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, enviándola al Rey Felipe III en 1616. Por otro lado, el esclavo liberto Ottobbah Cugoano publicó en Londres en 1787, es decir, diez años después de que Adam Smith publicara *The Wealth of Nations*, su obra titulada *Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain*. Estas dos obras magistrales constituyen las primeras manifestaciones de una teoría decolonial. En este sentido, Mignolo (2007a) asegura que la esencia del giro epistémico decolonial podemos apreciarla en "los virreinatos hispánicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII" (p. 28).

En estas dos obras se explicitan verdaderas teorías decoloniales. Los discursos de Waman Poma y de Cugoano no participaron en el foro de discusiones junto a la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes y Locke, por cuanto fueron invisibilizadas debido a la colonialidad epistémica (Mignolo, 2007a). De manera que los cimientos del pensamiento decolonial podemos encontrarlos en Waman Poma y Cugoano. Ellos son a la decolonialidad lo que Platón y Aristóteles son al pensamiento occidental. Las "Grecias" y "Romas" del pensamiento decolonial, de manera respectiva, sin lugar a dudas son Waman en el Tawantinsuyu y Anáhuac, y Cugoano en el Caribe Negro (Mignolo, 2007a). Felipe Guaman Poma de Ayala abrió la puerta para entrar al lado más oscuro del Renacimiento, en cambio Ottobah Cugoano abrió la puerta para entrar al lado más oscuro de la Ilustración (Solís, 2011).

En el primer capítulo de este libro señalamos que durante el 40 Aniversario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), la Maestría en Estudios Culturales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana, y el Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, de la misma universidad, desarrollaron el curso sobre Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina, en el marco de la Cátedra Florestan Fernández. En este taller, Restrepo y Cabrera (2014) contribuyeron a la configuración de la teoría de la decolonialidad, al abordar las siguientes configuraciones conceptuales comprensivas:

- Historia y características del pensamiento decolonial.

- Líneas constitutivas del pensamiento decolonial (Pedagogía del oprimido, Teología de la liberación, Teoría de la dependencia)

- Críticas al proyecto modernidad/colonialidad/decolonialidad.

El establecimiento de una teoría de la colonialidad aportará sin lugar a dudas a la historia y características del pensamiento decolonial, para lo cual son muy valiosos los aportes de Escobar (2003) relacionados con la configuración de conocimientos de otro modo y los desarrollos epistémicos del programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. Asimismo, son muy valiosos los esbozos teóricos de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), quienes analizan la teoría crítica y el pensamiento heterárquico desde la mirada del giro decolonial. Estos autores hacen importantes reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, que pueden ser complementadas con las principales ideas delineadas por Maldonado-Torres (2007) en su trabajo titulado Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial.

Son tres las líneas constitutivas del pensamiento decolonial: Teoría de la dependencia, Teología de la liberación y Pedagogía del oprimido. El desarrollo de estas líneas podemos encontrarlo en las sendas obras de Cardoso y Faletto (1973), Dussel (1977) y Freire (1987). Estos autores coinciden en la necesidad de transitar desde la ciencia hacia la filosofía de la liberación.

Es sabido que el Colectivo M/C/D no ha estado exento de críticas. En este sentido tenemos fundamentalmente tres voces clave: Rivera-Cusicanqui (2006) hace una reflexión sobre las prácticas y discursos descolonizadores, Yehia (2007) aborda la descolonización del conocimiento y la práctica desde un encuentro dialógico entre el Programa Latinoamericano de Investigación M/C/D y la teoría actor-red, y Curiel (2007) plantea la crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista.

A partir de lo anterior, es preciso tener en cuenta que la teoría decolonial no es un conjunto homogéneo de postulados, sino que por el contrario es una "red de singularidades" con tópicos o puntos en común (Lascarro,

2015). En ese sentido, es importante y necesario explorar nuevos caminos no investigados o escasamente transitados. Precisamente, en esta investigación develamos que las configuraciones más estudiadas son las de Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Catherine Walsh. En menor medida se han abordado pensadores como Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado-Torres. Edgardo Lander ha quedado prácticamente en el olvido, a pesar de haber propuesto la noción de colonialidad del saber. Tampoco se aborda con frecuencia la categoría *Interculturalidad crítica* (Fidel Tubino) y las *metodologías decolonizantes* (Linda Tuhiwai Smith). Incluso las obras fundantes de Aimeé Césaire, Franzt Fanón y Stuart Hall, son muy poco abordadas, y mucho menos Felipe Guaman Poma de Ayala (Waman Puma) y las feministas decoloniales. Pensamos que es urgente retornar a las raíces, es preciso epistemizar el discurso decolonial desde sus propios cimientos, con el fin de blindarlo y despojarlo del nocivo doxismo. Ese es el reto de cualquier teoría que pretenda erigirse como tal. Ese es el principal reto de la teoría de la decolonialidad. En los apéndices A y B podemos apreciar los principales autores decoloniales consultados y las categorías epistémicas fundantes de la teoría de la decolonialidad.

Lo anterior no es trivial. Pero además de ello, debemos hacer referencia a otra cuestión que tiene una extraordinaria relevancia epistemológica: las teorías son fenómenos humanos (Mignolo, 2013a). Los intercambios y mensajes estudiados, así como las categorías epistémicas y las conceptualizaciones en general, no se configuran por sí solas, al margen de los seres humanos. Las teorías no tienen una existencia ontológica real. No existen independientemente de la voluntad y de la conciencia del investigador que habla. Para comprender una teoría es preciso develar el locus de enunciación de quien escribe. Es preciso desentrañar qué observa e observador que teoriza. Es decir, las teorías no proliferan por fuera del ámbito de configuración de sentido, son configuraciones sígnicas. Toda conceptualización entraña una semiosis, a través de signos el autor le va dando forma. Las teorías se escriben para revelar determinadas configuraciones conceptuales inmanentes que caracterizan lo que está observando el autor en el momento que escribe la teoría. Estas configuraciones conceptuales comprensivas están integradas por sistemas y estructuras que tienen más o menos un determinado grado de ocultamiento, y en ocasiones no es muy fácil hacer emerger las nociones esenciales. De esta

manera, "la teoría se ocupa de aspectos parciales de una obra o serie de obras, razón por la cual todo conocimiento producido por ellas es incompleto si lo que se quiere es comprender una obra o una serie de obras en su totalidad" (Mignolo, 2013a, p. 13).

En esta misma línea de pensamiento, Quintero y Petz (2009) refractan la Modernidad desde la Colonialidad y abordan la configuración de un locus epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la diferencia colonial. Estos autores señalan que es necesario descolonizar el aparato conceptual que sustenta la epistemología moderna, con el fin de superar los modelos normativos de las ciencias sociales. Así, desde esta mirada, la configuración de una teoría de la decolonialidad desde Abya-Yala, debe cuestionar la episteme moderna, y estos autores proponen que este proceso se desarrolle en un doble movimiento. Sugieren que se cuestione el saber moderno/colonial/eurocéntrico y su proceso de configuración, es decir, problematizar el rol reproductor de las ciencias sociales dentro de los itinerarios y trayectorias de la geopolítica del conocimiento, o sea, es preciso poner en tela de juicio las configuraciones epistémicas occidentales. De manera simultánea, es preciso re-estructurar y desconfigurar el poder en la modernidad, a partir de la configuración de una nueva teoría social, conformada por una novedosa matriz conceptual, desde un locus epistémico localizado (Quintero & Petz, 2009). Esta dinámica dialógico-epistémica debe generar configuraciones conceptuales comprensivas que permitan desmantelar la configuración poder-saber-ser en la modernidad, sin embargo no estamos de acuerdo con Quintero y Petz (2009), en que este proceso debe hacerse indagando en las epistemes de las teorías críticas occidentales, más bien pensamos que debemos desprendernos de ellas para no incurrir nosotros mismos en autocontradicciones que nos subsuman en una postura eurocéntrica, sin percatarnos de ello. Esto sería occidentalizar la teoría de la decolonialidad latinoamericana, matizarla con un enfoque eurocéntrico. Si queremos decolonizarnos es preciso desprendernos epistémicamente y también en lo epistemológico. El decolonizar implica reconceptualizar, reconfigurar, modificar sentidos y significados, pero también proponer nuevas nociones no occidentales, conceptos no europeos, y procesos diferentes, acciones y operaciones situadas, biopraxis configuradas desde nuestro sentir-emocionar, desde nuestro pensar-razonar, desde nuestro vivir, sustentadas en nuestro locus de enunciación.

En correspondencia con lo anterior, Santos (2006b) también propone renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social, pero es consciente de que hoy no es posible una teoría general y tampoco una epistemología general. Esto se argumenta en el hecho de que la diversidad del mundo es inagotable y no es posible organizar en una sola teoría toda esa realidad diversa. Este autor afirma que de esta manera se crea otra forma de comprender, otra forma de configurar acciones colectivas, conocimientos y prácticas, otra forma de articular sujetos colectivos, pero reconoce que no podemos mantener la fragmentación total, porque es preciso dar sentido a las diversas epistemes configuradas con el fin de poder articular el movimiento de los afros, con los campesinos, indígenas, feministas y urbanos. La teoría que se proponga debe ser incluyente, debe tener en cuenta el sentir-pensar-hacer de todas las minorías étnicas, pero es muy difícil, casi imposible, "reducir toda la heterogeneidad del mundo a una homogeneidad que sería de nuevo una totalidad y que dejaría afuera a muchas otras cosas" (Santos, 2006b, p. 32). De ahí que su propuesta sea un procedimiento de traducción. Es decir, sabemos que cada grupo, movimiento o autor configura un discurso y guía sus prácticas sustentados en dicho discurso. El procedimiento de traducción debe configurar esa diversidad de configuraciones conceptuales comprensivas.

Como se aprecia, la idea de posmodernidad de Santos (2006a) se encaminó a hacer una crítica radical a la teoría crítica moderna. De esta manera propone otra teoría crítica emancipatoria que propende por la transformación social, pero sin oprimir. Este autor considera que el sistema-mundo moderno/capitalista ha tenido un pobre desempeño concreto y por eso es cuestionado, pero afirma que también debemos reconocer que se han cometido muchos actos de violencia en nombre de la solidaridad, la libertad y la igualdad, como valores modernos. En esta misma línea de pensamiento Dussel (1994) bosquejó la propuesta teórica de trasformación social, emancipatoria y liberadora, que denominó *Transmodernidad*.

Partiendo de lo anterior, podemos decir que en vez de una teoría global, útil para todos los contextos socioculturales, válida para todas las experiencias, vivencias y condiciones de vida, en todos los rincones del planeta tierra, lo que necesitamos es una red de redes, que desarrolle un programa de investigación global, que reconozca la diversidad del mundo y su complejidad, y tenga en cuenta la vasta cantidad de deseos, experiencias, luchas y posibilidades, tanto

praxiológicas como teóricas y políticas, que provocan críticas y resistencia a la modernidad global (Santos, 2000).

Dentro de este programa de investigación, no desaparecen ninguna de las propuestas teóricas que conforman la Teoría Crítica, pero esta ya no sería la Teoría sino una teoría más dentro del amplio abanico teórico que prolifera a nuestros ojos. La teoría crítica deberá entonces coexistir y dialogar con otras teorías emergentes en/desde Abya-Yala, como es el caso de la teoría de la decolonialidad que hoy nos ocupa en este libro.

Es evidente que la postmodernidad ignora las experiencias configuradas en/desde el "Sur". De manera que Santos (2000) considera que el desafío para la reconfiguración de una teoría crítica de la globalización es "aprender con y desde el sur". En este sentido, la teoría de la decolonialidad está bien posicionada, por cuanto su intencionalidad es precisamente configurar una epistemología "otra" que permita pensar el mundo desde el "Sur", desde los bordes y fronteras del sur marginado y colonizado. No obstante, este pensamiento situado tiene sus límites. Pensamos que el territorio es importante como locus de enunciación, para configurar la teoría en/desde/por/para una geografía concreta, pero la teoría decolonial no debe limitarse por los umbrales y fronteras de los territorios, sino que su perspectiva siempre debe ser la liberación, emancipación y decolonialidad global y holística de toda la humanidad. Precisamente, Horkheimer (1998) establece una clara distinción entre una teoría tradicional y una teoría crítica. Mientras que la teoría tradicional asume el supuesto de configuración de un objeto como condición previa para la teorización por parte del sujeto, la teoría crítica comprende que sujeto y objeto de estudio están sesgados por su propia situación histórica, por consiguiente, el trabajo crítico solo es posible en la medida en que se formule de manera explícita el deseo "ínsito en ella, por la supresión de la injusticia social" (p. 270).

La configuración de una teoría de la decolonialidad requiere poner en práctica el proyecto de provincializar Europa, observable según Mignolo (2014a) en tres posturas teóricas esenciales:

- La revisión de la noción de "humanidad" propuesta por Lewis Gordon, al repensar la fenomenología desde la perspectiva de la experiencia de la esclavitud y la experiencia afro-americana.

- La crítica negativa propuesta por filósofos del África no-árabe, tales como Tsenay Sequereberhan y Chukwudi Eze.

- La doble crítica que propone Abdelkebyr Khatibi.

En esta línea de pensamiento y acción, la teoría de la colonialidad del poder (Quijano, 1992, 2000a, 2000b) y la filosofía de la liberación (Dussel, 1973, 1977, 2015), configuran un punto de fuga. No obstante, Rivera-Cusicanqui (2006) considera que todas estas teorías plantean un "cambiar para que nada cambie", ya que se subordina clientelarmente a los indígenas en funciones puramente simbólicas y emblemáticas, además, se otorgan reconocimientos retóricos, configurando un "pongueaje cultural" subordinado a los medios de comunicación masiva, y supeditados al espectáculo multicultural del Estado. Esta autora afirma que los discursos de la hibridez y del multiculturalismo son lecturas historicistas y esencialistas de la cuestión indígena, por cuanto no abordan a profundidad la descolonización y más bien solapan y reproducen nuevas prácticas colonizantes que subalternizan y suplantan a los pueblos indígenas como sujetos artífices de su propia historia, y de esta manera el Estado somete a su voluntad neutralizadora las demandas y luchas por el reconocimiento y la reivindicación.

Es evidente que no puede haber un discurso de la descolonización ni una teoría de la decolonialidad, sin una práctica decolonizante. No obstante, aunque no lo creamos, el hecho mismo de decolonizar también lleva inmersa cierta imposición solapada porque se pretende generar reflexión a través de cierta y sutil concienciación opositora frente a políticas colonizantes existentes, y en ese tránsito de transformación y cambio existe la intención de persuadir en favor de la opción decolonial. La única decolonialidad pura es la autodecolonialidad. Pensamos que este es el principal problema que debe resolver la decolonialidad en el siglo XXI.

3. HACIA UNA INTERCULTURALIDAD DECOLONIAL

3.1. ¿Por qué una Interculturalidad Decolonial?

A finales del siglo XX, McLaren (1997a, 1997b, 1998) propone el multiculturalismo revolucionario como plataforma política e ideológica para la configuración de una pedagogía crítica en el siglo XXI. Contrastando con este multiculturalismo de occidente, la interculturalidad fue el centro las colaboraciones de Walsh (2014a). Incluso, desde 1990 la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) ha asumido la interculturalidad como uno de los principios ideológicos de su proyecto político de transformación estructural e institucional. La interculturalidad para esta organización es considerada además un proyecto político de transformación radical del estado, una práctica y un proceso (Walsh, 2014a). De hecho, en la Constitución de Ecuador en 2008 se reconoce el proyecto de un estado intercultural y plurinacional. Este fue una prioridad en la plataforma política de la CONAIE. En este contexto, multiculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad no son lo mismo. Interculturalidad no es solo relacionalidad horizontal, sino además, la reconfiguración decolonial de la sociedad, la construcción y reedificación de un proyecto societal diferente al actual.

Es notable que Walsh (2014a) desde esta época comienza a reemplazar sus motivaciones sobre la pedagogía crítica por sus motivaciones hacia la interculturalidad como proyecto político y epistémico, convirtiendo esta noción en el principio organizador de su escritura y de su trabajo praxiológico, de ahí que emergieran intereses y proyectos diferentes al de la pedagogía crítica que compartía con Freire, Giroux y McLaren.

Esta autora no concibe la interculturalidad como un concepto académico o proveniente de la academia sino como un proceso/principio/proyecto epistémico, ético, ideológico, político y social, generado por/en/desde el movimiento indígena de Ecuador (Walsh, 2009), y desde esta mirada, la interculturalidad contribuye a la configuración de nuevas y diversas posibilidades y condiciones para enfrentar el colonialismo vigente. Ahora bien, los pueblos y nacionalidades indígenas no comparten solo una diferencia cultural, sino esencialmente económica, política, histórica y colonial, la interculturalidad no es una necesidad solo para los grupos indígenas o poblaciones afro. Albán (2008) señala que la interculturalidad crítica no es solo un proyecto o un proceso étnicos, o de las diferencias entre las culturas, sino que es más bien un proyecto de vida y de re-existencia, un camino hacia el buen vivir y el bienestar colectivo.

La interculturalidad es un proyecto/proceso que hace un llamado a todos los seres humanos marcados o movilizados por las configuraciones de poder que conservan y reproducen la deshumanización, la racialización, la subalternización de formas de vivir, formas de ser y de conocer, el racismo y la exclusión, así como la súper y sobrehumanización de algunos. La interculturalidad está llamada a transformar la sociedad profundamente en sus configuraciones políticas y sociales, transformar las configuraciones de pensamiento y acción, y crear nuevas y diversas formas de amar, estar, ser, soñar y vivir. Para Walsh (2009) la interculturalidad no es un nuevo paradigma hegemónico, totalizante y homogeneizante, es más bien un proyecto de vida que se está configurando de manera permanente, una perspectiva, un proceso y no una meta que hay que cumplir.

En contraste con esta significación, Lorenzo Muelas, gran líder indígena colombiano, Senador de la República y pro-indígena, alertaba a Santos (2008)

sobre el peligro de la interculturalidad como proceso que podría conseguir lo que los españoles no lograron: destruir la identidad indígena. Y realmente es un riesgo que debe asumirse. Ahora bien, debemos tener en cuenta que no existe una identidad pura y que la interculturalidad existe en la práctica, es decir, toda identidad es intercultural. De ahí que la conservación de la identidad se logra si se desarrollan acciones afirmativas e incluyentes, y si se establecen claras relaciones de poder, lo cual solo es posible mediante la configuración entre la interculturalidad y la decolonialidad.

La interculturalidad no debe analizarse solo como el simple reconocimiento multicultural, ni como traducción entre proyectos civilizatorios, sino como el desarrollo sostenible de las diferencias, tal como lo entiende Santos (2008). Para este autor, un mundo intercultural es aquel en el que existen garantías y oportunidades para que todas las identidades se desarrollen de manera sostenible.

La interculturalidad implica que todos los seres humanos seamos interculturales, todos seamos versátiles y plurales. Es decir, en un mundo intercultural la definición de la identidad sería un proceso autoconfigurativo. Esto significa que seré afro no por el color de mi piel sino porque asumo y aplico la cultura afro, seré mujer porque me gusta vivir en el matriarcado y no porque haya nacido mujer, y para ser proletario no necesariamente tengo que ser obrero, de lo contrario nosotros, académicos intelectuales, no lo seríamos. Sin embargo, nosotros nos sentimos y nos asumimos proletarios. La identidad no es una condición ontológica sino epistemológica, ética, política e ideológica.

Walsh (2014e) es una de las autoras del grupo M/C/D que más pone la interculturalidad a dialogar con los conceptos de la colonialidad/decolonialidad, desde la diferencia colonial. De esta manera, configura un pensamiento y posicionamiento "otro" desde las fronteras y bordes de la colonialidad misma, estableciendo grietas decoloniales: de subjetividades, epistémicas, políticas y sociales. El pensamiento "otro" y el posicionamiento "otro" despliegan una dinámica por dentro y por fuera del locus enunciativo, resquebrajando el sistema moderno/colonial, proponiendo otras lógicas, reconfigurando y agrietando las configuraciones del poder que han maltratado, invisibilizado y negado a los pueblos afros e indígenas.

A partir de lo anterior, la interculturalidad se traduce en un proceso/lucha/acción/proyecto liberador que sueña una nueva sociedad sin subalternos. Este proyecto se sustenta en nuevas condiciones/criterios/principios sobre el saber, poder, ser y vivir; los cuales se convierten en ejes orientadores y cimientos praxiológicos para el diseño de estrategias, mecanismos y dispositivos de la configuración sociocultural "otra". La interculturalidad lucha contra las formas estructurales de exclusión. Es decir, una lucha que propende por la configuración de un proyecto de autoridad política, un proyecto social y de vida digna, con equidad, justicia y solidaridad, que abandone el legado colonial (Walsh, 2009).

La interculturalidad también indica la necesidad de trabajar en contra de la colonialidad, es decir, a favor/desde/por/para la decolonialidad. Esto significa que la interculturalidad no es un estado final sino una afluencia, una configuración de operaciones y acciones siempre en curso y en continuo despliegue.

Estas reflexiones refrendan la importancia de decolonizar desde la interculturalidad. El discurso y la práctica de la interculturalidad requieren de la acción decolonizante y la teoría de la decolonialidad. Esta no es posible sin la interculturalidad. Y viceversa. La decolonialidad y la interculturalidad están de esta forma entrelazados (Walsh, 2014f), son apuestas, procesos y proyectos políticos y pedagógicos, encaminadas a desmantelar, agrietar y crear fisuras en el sistema moderno/colonial, pero también orientadas a configurar nuevas y diversas formas de amar, sentir, pensar, andar, escribir, ser y actuar.

En no pocas ocasiones se confunde la interculturalidad con la educación intercultural bilingüe, la educación intercultural general, la etno-educación estatal o la filosofía intercultural desarrollada por Panikkar (2006) y González (2008). Pero la interculturalidad tiene un mayor alcance que estas otras concepciones. Ya hemos expresado que es un proyecto intelectual y un proceso político encaminado a la configuración de modos "otros" de saber, ser, poder, vivir. En este sentido, Walsh (2009) afirma que todos hemos sido copartícipes de este orden colonial y que el proceso de llevar a cabo la decolonialidad implica asumir un trabajo de orientación encaminado a resistir, afrontar, desafiar, devastar y demoler las configuraciones epistémicas, políticas y sociales de la colonialidad, desesclavizar las mentes y quitar las cadenas que nos aprisionan,

sabiendo que la colonialidad se cimenta y afianza en configuraciones, patrones y matrices de poder, permanentes en la actualidad, enraizados en entramados epistémicos (conocimiento eurocéntrico), axiológicos (categorización de algunos seres como subhumanos), genéticos (racialización) y socioculturales (subordinación o exclusión total de otras lógicas, filosofías y sistemas de vida). De esta manera, la interculturalidad y la decolonialidad son inseparables. La interculturalidad se preocupa por el desarrollo de relaciones humanas que reten las asimetrías institucionales, culturales, económicas, políticas y sociales. Asimismo, la decolonialidad enfrenta la inferiorización, la deshumanización, los sentidos de no-existencia, las prácticas institucionales y estructurales de subalternización y racialización, las cuales reproducen el sistema-mundo moderno/capitalista/colonial, por medio del cual algunos sujetos y sus sistemas de vida, formas de pensar y actuar, así como sus conocimientos, se posicionan por encima de otros (Walsh, 2009).

Para lograr lo anterior no basta con aplicar las experiencias existentes de carácter decolonial. Es preciso configurar nuevas experiencias y vivencias decoloniales, crear nuevas condiciones, estructuras y relaciones, inventar nuevas nociones y conceptos, es decir, fabricar nuevos lentes epistémicos y configurar unas racionalidades "otras" que nos permitan explicar, interpretar, comprender y transformar el mundo en que vivimos. Esto se logra con la creación de nuevos espacios de pensamiento y acción, aprovechando las fisuras decoloniales que podamos develar.

Como se aprecia, en la mayoría de sus trabajos, Walsh (2006a, 2008b, 2012a) aborda las nociones de interculturalidad y decolonialidad como dos nociones diferentes aunque entrelazadas, pero esa conjunción "y" establece una diferencia, una distinción a nuestro juicio nociva.

Por otro lado, Sánchez (2013) realiza un interesante análisis de la interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa, específicamente en Colombia como país pluriétnico y multicultural, en el que son visibles la pobreza, la injusticia y la desigualdad social en contextos multiculturales. Aborda el binomio interculturalidad e inclusión como un debate académico en la configuración del concepto ciudadanía e intenta responder la pregunta sobre cómo sería un Estado multicultural en América Latina. A nuestro juicio, este autor está abordando la noción de

interculturalidad vestida de multiculturalismo, por cuanto lo que necesitamos en el Abya Yala no son estados multiculturales sino interculturales, ya que la multiculturalidad es una condición ontológica de nuestros países, aunque un Estado determinado lo reconozca o no. De esta manera, urge la configuración de un Estado no solo intercultural sino además decolonial. Este autor propone la noción de interculturalidad inclusiva, pero no la define, no la conceptualiza, solo la nombra, y afirma una interculturalidad sólida y perdurable debe "acentuarse en una inclusión imaginada enraizada efectivamente en la realidad del subcontinente, de manera que se abran espacios de debate público en torno a los problemas de exclusión e inequidad" (p. 81). Desde esta línea de pensamiento, Ortiz (2017e) caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales, introduciendo la noción de interculturalidad decolonial. Nosotros asumimos plenamente dicha noción.

Siguiendo este orden de ideas, podemos expresar que el debate sobre la interculturalidad no se refiere solamente a elevarla a nivel de paradigma de la inclusión y respeto por el otro. La interculturalidad debe cuestionar y problematizar la colonialidad y develar la diferencia colonial. Es por ello que interculturalidad y decolonialidad constituyen una configuración diádica que hace las veces de tesis y antítesis similar a un proceso dialéctico cuya síntesis es la reconfiguración. Lo intercultural y lo decolonial conforman un sólido entretejido que se sustenta en un pensamiento fronterizo y un posicionamiento "otro": misiles que apuntan hacia los paradigmas eurocéntricos dominantes.

En la coyuntura actual de Latinoamérica, la interculturalidad ha perdido fuerza como proyecto de transformación social, ha perdido su potencial crítico y de transformación, está viviendo el preludio de su deceso, como lo vivió hace algunos años atrás la noción de multiculturalismo. El concepto de interculturalidad hoy sólo conserva el "inter" en su significado de relacionalidad, aplicado a las relaciones entre culturas y a las relaciones epistemológicas y epistémicas, como por ejemplo la ecología de saberes y el diálogo de saberes. Los gobiernos coloniales se han apoderado de estas nociones y las han incorporado a sus demagogos discursos. Hoy la interculturalidad es una herramienta política de la clase burguesa en el poder, una estrategia mediante la cual se solapan las históricas luchas por configurar un continente "otro". Nos han arrebatado la episteme y la han convertido en politiquería. ¿Podrán hacer lo mismo con la noción de decolonialidad? No lo creo muy probable, porque

el propio concepto de decolonialidad neutraliza y aniquila al colonizador, ya que no puede utilizarlo, si lo utiliza se autodestruye. Al utilizarlo se rinde. El concepto de decolonialidad es decolonizante. La decolonialidad decoloniza, la interculturalidad no.

En este sentido, Macas (2012) reconoce que la interculturalidad que vivimos está colonizada, porque ha sido configurada desde una lógica eurocéntrica y occidental. Propone "decolonizar la interculturalidad, reciclar el eurocentrismo, desmonopolizar la vida desde nuestras resistencias y desde nuestros proyectos…, en fin, partir necesariamente desde el desaprender, pasar por el reaprender hasta llegar a la reconstitución de los pueblos, de la sociedad y de la vida" (p. 5)

Con relación a lo anterior, y conscientes de que vivimos en un mundo que sigue reproduciendo y perpetuando el capitalismo salvaje, el neoliberalismo y la colonialidad del poder, saber, ser y vivir, proponemos abandonar la noción de interculturalidad funcional, relacional, e incluso la interculturalidad crítica e inclusiva, y asumir la noción de Interculturalidad Decolonial.

Tubino (2005) propuso la interculturalidad crítica como proyecto ético-político. De manera aún más amplia, Walsh (2014a) propone la interculturalidad crítica como un proceso/proyecto de configuración de modos "otros" de aprender, enseñar, estar, pensar, ser, soñar y vivir. Cuando esta autora habla de modos "otros", se refiere a distanciarse de las eurocéntricas y occidentales formas de pensar, saber, conocer, ser, sentir y vivir, instauradas en la razón moderna/colonial. Es por ello que no se refiere a "otros modos", ni tampoco a "modos alternativos". No se trata de otras formas que superen las anteriores sino de formas otras que coexistan con las anteriores, viviendo en los bordes, en las fronteras, tangencialmente a la colonialidad, evadiendo las vivencias, historias y experiencias de la diferencia colonial. Esto incluye las de la diáspora africana y su razón de ser enraizada en la colonialidad (Mignolo, 2002a). De esta manera podemos hablar de un pensamiento otro, un posicionamiento otro, un paradigma otro, una pedagogía otra o una interculturalidad otra.

Walsh (2012a) considera que las nociones que utilizamos configuran una geopolítica del conocimiento que invisibiliza las historias locales y universaliza la razón moderna/colonial, la cual se apropia en su discurso de la noción de multiculturalismo. Es por ello que diferenciamos el multiculturalismo y la

interculturalidad funcional y relacional de la interculturalidad que guía estas reflexiones, que no es solo una interculturalidad crítica como la concibió Tubino (2005), sino una interculturalidad decolonial.

La interculturalidad y la decolonialidad son complementarias. No hay interculturalidad plena sin decolonialidad, y no hay decolonialidad sin interculturalidad plena. Son dos caras de la misma moneda. A partir del reconocimiento de esta relación, es que proponemos la noción de Interculturalidad Decolonial, la cual complementa, vigoriza y fertiliza las concepciones de multiculturalismo, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidadfuncional, interculturalidad relacional, interculturalidad crítica e interculturalidad inclusiva. Ahora bien, no puede quedarse como una utopía, el hecho de fundamentar las relaciones que se vivencian con otras personas de otras comunidades, de otras creencias, culturas, procederes, o simplemente de otros pensares y haceres, en un diálogo, en una conversación donde exista: el fluir, el ir y venir de/en/ y con el "otro", en el consenso y en el disenso, dentro de las diferencias de los "unos" y de los "otros". Como lo afirman Esmeral y González (2015), "…asumir la interculturalidad como un criterio de diálogo" (p.177). Y es precisamente este el punto determinante de la interculturalidad, entendida como un proceso de configuración de los modos culturales, tradicionales, propios, esenciales del ser, del vivir y del existir tan propios de cada comunidad o grupo, que puedan convivir desde sus diferencias con las "otras" diferencias, sin conflictos, con respeto y aceptación de lo otro existente. Es un proyecto de vida plena y digna, donde puedan converger ciudadanos del mundo con una cultura propia, con una identidad definida y un auto-reconocimiento de lo que se es, se siente y se hace, respetándolo, asumiéndolo, además, compartiendo y retroalimentándose con "otros" auto-reconocimientos.

Lo anterior sería el fundamento de la interculturalidad decolonial. Sin embargo, la gran mayoría de personas no son conscientes de la necesidad absoluta del "respeto activo", de la aceptación y del reconocimiento del "otro", de esa persona que está al lado y que por circunstancias egoístas, de ignorancia, políticas, económicas o simplemente voluntarias, evaden o anulan tal necesidad. Es realmente decadente ver que una sociedad "tan evolucionada", tan desarrollada a nivel de las ciencias, la tecnología y en cualquier otro ámbito

que el conocimiento ha podido desplegar, exista una distorsión, una especie de anacronismo, y por qué no afirmarlo, de "antagonismo" en las relaciones sistémicas del conjunto social (incluido todos los grupos u organizaciones que involucren redes y conjuntos de relaciones). Estos, producto de la inconciencia, intolerancia, irrespeto y deslegitimación que se hace del ser, desde la propia gestión personal, es decir desde su estima, su amor propio, a partir de su ámbito individual y que posteriormente traspasa esa frontera y se hace una práctica social, política y colectiva de exclusión, de discriminación, de violencia que irrumpe el cotidiano proceder de cada ser humano. Este caso lo vivenciamos mucho en nuestro ámbito escolar, sobretodo, cuando los estudiantes o las estudiantes, no tienen el más mínimo sentimiento de amor propio, de auto-reconocimiento sobre su cultura y sobre sí mismos, al momento de relacionarse en el salón de clase con sus otros compañeros, los dimensiona de la misma forma que a sí mismo, e igualmente los deslegitima, con su mal trato, con su agresión verbal.

Durante el mes de febrero del presente año, en una de las clases de uno de nosotros (l La clase de María Isabel), sucedió algo que ilustra lo anterior. Escuchemos la voz de la propia maestra, coautora de este libro:

> Estaba un grupo de estudiantes realizando un taller, cuando uno de ellos se levantó de su silla y comenzó a insultar a su compañero -el joven pertenece a la comunidad afro-colombiana, al igual que su compañero-, exclamando estas palabras: Oye, negro bruto, ¿es que no entiendes el tema o qué?, ¿o será que tenemos que explicártelo con dibujitos?
>
> Como fue algo que no se esperaba, el joven agredido se levantó muy molesto y se marchó de la clase. Traté de persuadirlo para que se quedara y de integrarlo al otro equipo, pero el joven estaba frustrado, triste, se sentía denigrado. Me acerqué al otro joven, al que lo agredió, le realicé una serie de observaciones con respecto a lo que había dicho, y solo conseguí salir insultada, frustrada, porque ese joven no quiso reflexionar, ni siquiera se tomó un momento para evaluarse y repensarse, solo siguió tranquilo como si no hubiese ocurrido nada. (Arias, 2017).

Todo lo anteriormente explicado, traducido en un sentido epistémico, se le denomina "colonialidad", a través de la cual se siguen efectuando procesos "…que permiten que la educación "normal" y "universal" siga perpetuando prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que a la vez y todavía es racial, moderno y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una manera u otra, partícipes" (Walsh, 2009, p. 205).

La colonialidad es una práctica que ha proliferado desde mucho tiempo en el pasado, sin que las personas o los colectivos lo hayan concientizado, o reflexionado sobre la existencia de la misma, porque no saben de su existencia. La colonialidad es un asunto tan real y tan serio, se practica tanto, que se ha hecho invisible a los ojos y a la conciencia, pero se visibiliza en las prácticas familiares, escolares, culturales, sociales, políticas, económicas. Cuantas veces los docentes incurren en este tipo de prácticas que "creen" erróneamente "válidas", porque son las aceptadas, las impuestas por el Ministerio de Educación, por el mismo mecanismo de la costumbre, como lo es, por ejemplo, el simple hecho de portar un uniforme, esta acción tan superflua, lleva a generar condiciones de injusticia, de discriminación e inequidad dentro de los centros educativos. Se excluye a una persona porque no lleva consigo su uniforme, sea de diario o de educación física, y no se le permite estar en la clase, se le priva del disfrute, del goce, del aprendizaje. Se le excluye de su grupo. Qué manera tan sutil de ser y de hacer colonialidad. Y lo más paradójico es que esto se enmarca y se legitima dentro del manual de convivencia de la institución educativa.

Parece que los docentes, los directivos y la misma comunidad escolar en general, no se detuviesen a pensar, a reflexionar, que lo importante no es si existe o no el uniforme, si se porta o no adecuadamente este, lo realmente esencial, es el proceso de aprendizaje, de convivencia, del compartir, del conversar, del disentir en la clase. No es la forma lo más importante sino la esencia. En una conversación con un grupo de estudiantes de grado 7°-1, de la I.E.D. Tucurinca, uno de ellos expresó:

> No es justo que nos saquen de la clase de educación física por no tener el uniforme, en mi casa no hay dinero, mi papá no me ha podido comprar el uniforme, y yo no puedo entrar a mi clase, yo quiero jugar, compartir con mis compañeros y aquí no me dejan porque si no tengo el

> uniforme, yo no puedo, y así nos pasa a muchos del salón, eso me pone muy triste… (Arias, 2017).

Mientras se siga sujeto a lo externo, a la forma, la esencia quedará sustancialmente subyugada y cualquier buena intención se verá anulada por el proceder de la colonialidad inherente que llevan las acciones no reflexionadas de cada persona en el medio o grupo social en el que se desarrolla y se desempeñe.

Con esta descripción de lo narrado por el niño en el grupo de conversación, se pretende mostrar de forma esencial la colonialidad que subyace en nuestro hacer como docentes, esto lleva a reflexiones, a cuestionamientos como: ¿Qué otros haceres, sentires, ejecuta cada persona (maestro, estudiante, padre de familia, vecino, entre otros) sin reflexionar, sin cuestionarse hasta donde deslegitima al "otro" que está a su lado?, e incluso, que puede ser a sí mismo, que se deslegitime cuando se subvalora, se anula, y no se auto-reconoce. ¿Qué tanto nos deslegitimamos a nosotros mismos como para deslegitimar a otro y llegar a anularlo y anularnos? Escuchemos nuevamente a María Isabel:

> Desde hace muchos años he vivido la experiencia de la deslegitimación, de la exclusión, de la discriminación, con dos miembros de mi familia, mi sobrino que es autista y mi hija que tiene retraso mental, ambos jóvenes ahora, siempre han sido discriminados por ser diferentes, en el barrio, en la escuela, hasta tal punto que mi sobrino Daniel tuvo que ser desescolarizado porque lo mantenían por fuera del salón de clase y sus compañeros no lo aceptaban y mucho menos sus profesores, cuando salimos con él, las personas lo miran como bicho raro, creen que el no siente ni entiende y mucho menos se imaginan cuanto le afecta a él todas estas acciones en contra de su ser. Así mismo a mi hija Linda, en la institución donde estudia tiene que batallar todos los días con personas que no la comprenden, que no la respetan, que no la aceptan, que no la reconocen, siempre la tienen como la "bruta", la de menos, porque no asimila ni aprende al mismo ritmo que sus compañeros, y sus profesores -algunos son tan miopes que no se dan cuenta de su condición- la presionan, la hostigan con la nota, con las exigencias, sin darse cuenta que le frustran

> sus sueños de salir adelante, de realizar su proyecto de vida "diferente" pero tan de ella, respetable como cualquier otro proyecto de vida de otra persona.

En casa somos "otros" tan diferentes cada uno, que hemos aprendido a compartir nuestras diferencias gracias a la exclusión de los de afuera. Pero la diferencia no nos hace más ni menos seres humanos, la diferencia comprendida con respeto activo nos humaniza, nos convierte en más y mejores personas frente a las otras personas y seres existentes. Para poder superar estas barreras, para llegar a reflexionar sobre las fisuras, sobre las grietas como afirma Catherine Walsh, es necesario generar en las personas un proceso auto-reflexivo, un nuevo proceso configuracional: "El ser humano es una configuración biopsicocultural" (Ortiz, 2015, p.138).

Atendiendo a que somos una configuración, podemos realizar configuraciones de nuestras propias configuraciones, es decir, reflexiones a partir de lo que hacemos, somos, pensamos, vivimos, procedemos, sentimos, sabemos. Donde se integren nuevos procesos, nuevos significados, nuevos sentidos a estas configuraciones (sentir, ser, hacer, saber, vivir) de cada persona con respecto a sí mismo y a las personas que están a su lado, a las relaciones que se establezcan. "Pero no, las que ahora prevalecen, que son carentes de respeto, de afecto, de reconocimiento, sino que es necesario posibilitar los espacios en los que se atiendan a las realidades poblacionales actuales, determinados por el ejercicio convivencial, dialógico, participativo, que generen un mayor y mejor conocimiento de tales realidades en su construcción" (Esmeral & González, 2015, p. 73). Y qué mejor construcción que generar en la conciencia de las personas el proceso configuracional de la "auto-decolonialidad", para poder llegar a la "decolonialidad" a nivel político, social, cultural, pero a partir del SER de cada uno y del colectivo, para poderla poner en práctica, para vivirla, sentirla, pensarla y saberla. Es auto-crear y re-crear nuestra humanidad, humanizarnos, responder a unas relaciones ético-políticas, al encuentro y al desencuentro respetuoso, afectuoso, donde no exista imposición, solo respeto mutuo, activo: Tus vales, yo también. Tu sientes, yo también. No estás de acuerdo, yo sí, pero sin agresiones, con un diálogo respetuoso, aunque no estemos de acuerdo en lo que pensamos, aceptando y valorando lo otro, lo diferente.

La decolonialidad es la cara opuesta de la colonialidad, es liberación que ha trascendido al capitalismo y a la modernidad. Y es precisamente este más allá

el que involucra de forma esencial, a quién enuncia, a la parte que crea la reflexión, es decir el quién hace la auto-concienciación y se atreve a elevar su voz para visibilizar y mostrar que existen "otras" cosas, "otras" vidas, "otras" culturas que no legitiman el dominio, la subyugación, el poder, la subvaloración. En la actualidad emergen muchas voces que están mostrando otros mundos posibles y otras formas de vida que cuestionan el sistema-mundo moderno/colonial. Estas voces hacen evidente que ha llegado a su máxima profundidad posible la barbarie y la indignidad (Borsani & Quintero, 2014). Precisamente, este fondo de injusticia, de irrespeto, de sometimiento, dentro de cada uno de los contextos en los que se desarrollan las personas, genera contradicciones, disensiones, violencia, maltrato, discriminación, infelicidad y hasta la misma muerte. Todos estos procesos llevan a que no se valide, ni se valore, ni se reconozca el ser de las otras personas, lleva a una auto-colonialidad, es decir, al olvido del consenso, del acuerdo, del respeto activo por el "OTRO", que no se encuentra en la misma circunstancia del ser, del saber, del pensar, del hacer, del vivir, llevándole a ejecutar acciones violentas, que deslegitiman, vulneran y aniquilan la existencia.

Los hechos políticos en nuestro país a nivel histórico, son un claro ejemplo y evidente del cómo la colonialidad y la auto-colonialidad generan comportamientos, acciones, configuraciones que se hace necesario desconfigurar, para crear o re-crear nuevas configuraciones biopsicoculturales, en las personas y en la sociedad. Estas configuraciones son la auto-decolonialidad y la decolonialidad, a partir de las biopraxis personales, familiares, comunitarias, políticas, sociales, económicas y educativas.

La decolonialidad debe configurarse como un proceso, es decir, un algo que da origen a muchas cosas, entre ellas el dialogar, el conversar, el generar a los que están al lado paz, tranquilidad, armonía, es decir una buena vida -un buen vivir, un buen hacer, un buen ser y un buen sentir- sin destruir, sin dañar, sin aniquilar, siempre en pos de la configuración propia y colectiva, para "encontrar trascendencia y significado humano a la vida, en aportar a la vida de otros…" (Ortiz, 2013, p.80).

La Interculturalidad decolonial se puede pensar a partir de este fragmento poético de Fernando Coronil: "Podemos pensar un mundo donde quepan todos los mundos, en cualquier idioma, con cualquier epistemología, pero

este mundo será mejor si está hecho por muchos mundos, mundos hechos de sueños soñados en catres de los Andes y en chinchorros del Caribe, en Aymará y en español, sin que nadie imponga qué sueños soñar, hacia mundos en los que nadie tenga miedo a despertar" (citado por Palermo, 2010).

La interculturalidad decolonial debe ser entendida como un proceso que busca comprender nuevas formas o maneras de ser, de hacer, de pensar, de saber, de sentir, de vivir, que vayan en orientación constructiva a nivel individual y colectivo. Se debe construir desde el hogar, en las acciones y sentires frente a nosotros mismos, frente a los hijos u otros miembros de la familia. Se debe construir en la escuela, frente al hacer y ser como maestros, como estudiantes, como miembro de la comunidad. Se debe configurar con la sociedad frente a todo aquel que se conoce y que no se conoce. Somos y nos hacemos más humanos a medida que comprendemos y aceptamos al otro, en sus maneras "otras" de ser y proceder, pero esos procesos, al igual que el mismo ser, se deben potenciar como pro-activos, constructivos, inclusivos, que valoren, que se genere diálogo, conversación, acuerdos y reconocimiento.

Cuando se trasciende la configuración en el ámbito familiar, se llega a configurar en el ámbito educativo, social, político, intelectual, cultural y esta configuración también hace parte de la interculturalidad decolonial. Se trata de ampliar los espectros de la existencia de estos "otros" existentes invisibilizados que buscan ser reconocidos y aceptados.

3.2. Configuración tríadica de la decolonialidad: interculturalizar, decolonizar y reconfigurar

Hemos expresado que la interculturalidad sin la decolonialidad no se manifiesta en su máxima expresión. No se realiza con la misma intensidad crítica, incluyente y transformadora. Asimismo, la decolonialidad se define por sus posibilidades de crear, reinventar, construir, renovar y reconfigurar. La decolonialidad nos transporta a otras formas de conocer, saber, sentir, ser, pensar, poder y vivir. Al igual que la interculturalidad, la decolonialidad se presenta en forma de acción, proceso, labor, proyecto, faena, gestión y apuesta. Es nuestra jugada insurrecta, insurgente y propositiva, dinámica, siempre cambiante, en movimiento, delineando caminos, edificando, forjando, transitando a través de las configuraciones biopráxicas, mediante

una afluencia que no tiene inicio ni fin, porque no es una simple reacción a la colonialidad sino su contrapeso: no hay colonialidad sin decolonialidad y viceversa. Esta dialéctica entre colonialidad y decolonialidad la bordaremos en otras reflexiones.

Estos mismos criterios/condiciones/principios, son aplicables a la interculturalidad. En estos discernimientos y escenarios se entrelazan ambas, cuales apuestas y proyectos encaminados a construir y transformar, en los que la reconfiguración juega un papel edificante. Interculturalidad y decolonialidad, juntas, se preocupan por visibilizar y mediar. Ambas cuestionan y perturban las intenciones del poder colonial y la dominación capitalista/moderna. Ambas estimulan, reclaman y provocan, designios y tácticas de injerencia e intervención. Por eso "la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción" (Walsh, 2012a, p. 103).

Interculturalidad, decolonialidad y reconfiguración, son tres sustantivos que se refieren a procesos liberadores y emancipatorios. Cuando los seres humanos usamos sustantivos para representar procesos, proyectos y apuestas, estamos ontologizándolos, reificándolos, cosificándolos, como si tuviesen una existencia propia independiente de la persona que lo despliega. De esta manera, externalizamos el proceso, y nos despejamos de nuestra responsabilidad de agencia y ejecución. La ontologización de los procesos es nociva para su comprensión y consecución, por eso proponemos la epistemologización. Es decir, no asumir una concepción ontológica (sustantivo, ente, sustancia) del proyecto, sino una concepción epistemológica (verbo, acción, proceso).

Cuando no hablamos ontológicamente sino desde una perspectiva epistemológica, entonces no externalizamos el proceso, sino que lo asumimos como propio, lo asimilamos como nuestro, lo subjetivizamos, nos hacemos cargo de él, lo comprendemos, lo llevamos a nuestro corazón y a nuestra mente, no a una realidad externa a nosotros mismos. Esto significa que lo hemos configurado y somos conscientes de su urgencia a partir de la emergencia. Nos adueñamos de él. Es nuestro. Y es por ello que Walsh (2012c) propone que la interculturalidad y la decolonialidad deben ser consideradas como verbos: "interculturalizar" y "decolonizar", lo cual implica visibilizar su sentido y significado de acción, así como la responsabilidad, el deber, la necesidad y el compromiso humano de proceder, intervenir y agenciar, es

decir, actuar y conseguir resultados positivos. Ahora bien, teniendo en cuenta que la reconfiguración es la síntesis creadora, desde una mirada dialéctica, mediante la cual la interculturalidad (tesis) y la decolonialidad (antítesis) procrean, entonces ésta debe ser tratada como una acción decolonizante y expresarse mediante un verbo también: reconfigurar. Por consiguiente, interculturalizar, decolonizar y reconfigurar constituyen la configuración tríadica de la decolonialidad.

En este contexto explicativo, interculturalizar significa visibilizar las formas de pensar, sentir, conocer, actuar y vivir, históricamente invisibilizadas, subalternizadas y negadas, y hacer que contribuyan a una nueva configuración y transformación en clave decolonial (Walsh, 2012a). En el contexto europeo el interculturalizar se entiende como un concepto de interrelación o comunicación. En cambio, en el Abya-Yala, el interculturalizar significa potenciar, estimular y configurar formas "ortras" de saber, pensar, actuar y vivir con relación a -y en contra de- la modernidad/colonialidad (Walsh, 2012a). Desde esta mirada, la acción y proceso de interculturalizar consiste en señalar y llamar la atención sobre la necesidad de visibilizar la matriz, patrón y configuraciones de poder que dominan y subalternizan desde la diferencia colonial. Por otro lado, decolonizar es esencialmente afrontar, desafiar y resistir dicha diferencia colonial, intervenir y transformar las instituciones y entramados que de manera diferencial asignan posiciones a racionalidades, ejercicios y/o grupos en el marco de una lógica excluyente, racial, eurocéntrica, moderna/colonial. Es por ello que el interculturalizar y el decolonizar deben ser comprendidos como una configuración diádica, dos procesos entretejidos en una batalla común: una batalla de ideas y de pensamientos.

El entramado que conforman estas dos acciones decolonizantes está encaminado a librar una batalla epistémica cuya teleología es hacerle frente, perturbar y desequilibrar las configuraciones conceptuales, representaciones e imaginarios que sobre "América Latina" han impuesto las instituciones nacionales, locales, regionales de cada nación, las élites de éstas e incluso algunos científicos sociales trasnochados que han abierto sucursales filosóficas occidentalizadas y eurocéntricas en nuestros países del Abya Yala. Además, un propósito impostergable de dicha trama o red conceptual es reconfigurar dichos imaginarios y representaciones, problematizando y cuestionando la nociva y generalizada idea de que la modernidad tiene la supremacía epistémica, posee

un conocimiento y una verdad universal y, por tanto, sus problemas deben ser resueltos desde dentro de la propia modernidad. Sabemos que la colonialidad es la cara oculta de la modernidad, y que la decolonialidad es la alternativa de la colonialidad, por tanto, la crisis de la modernidad no se soluciona dentro de ella misma sino en/desde/por/para la decolonialidad. La enfermedad de la modernidad no se cura modernizando sino decolonizando. La modernidad no se debe modernizar sino decolonizar.

A partir de lo anterior, no debe existir dicotomía entre el interculturalizar y el decolonizar. El divorcio y separación de estas dos operaciones es nocivo para el cumplimiento del proyecto ético-político que refrendan.

Finalmente, reconfigurar consiste en instaurar, establecer, reinventar, renovar, remodelar, reformar y/o remoldar las configuraciones capitalistas modernas/coloniales/eurocéntricas, desde las fronteras, desde la periferia, suspirando desde los bordes geográficos, epistémicos, políticos y socioculturales.

Es evidente que el interculturalizar, el decolonizar y el reconfigurar son tres operaciones que forman un entretejido. Ninguno puede existir sin el otro. Son procesos y acciones que transitan juntos por la misma senda decolonizante. Interculturalizar desde una mirada crítica y decolonial implica "transgredir, interrumpir y desmontar la matriz colonial aun presente y crear otras condiciones del poder, saber, ser, estar y vivir que se distancian del capitalismo y su razón única" (Walsh, 2012a, p. 69). Igualmente, decolonizar no es posible sin el proceso y acción de interculturalizar, "de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de con-vivir (de vivir "con") en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales" (p. 69). Asimismo, reconfigurar solo es posible en el mismo proceso de interculturalizar y decolonizar. De esta manera, la acción de reconfigurar complementa, fertiliza y vigoriza la propuesta de desaprender y de resignificar. Por un lado, porque es imposible desaprender lo aprendido, porque tendrían que hacerle un trasplante de cerebro a la persona y ya no sería ella sino otra. Y, por otro lado, porque los seres humanos constantemente estamos resignificando nuestro vivir cotidiano, somos seres vivos dotados de sentido, atribuimos significado a nuestras vivencias, experiencias, eventos, acontecimientos y situaciones vividas.

No desaprendemos nunca, resignificamos siempre, y reconfiguramos cuando deseamos decolonizar. Es por ello que el reconfigurar deviene en la acción u operación decolonizante que sintetiza en forma creativa la dialéctica compleja que genera el entrelazamiento y entramado entre el interculturalizar y el decolonizar.

Nos estamos refiriendo a una configuración tríadica compleja. Esta configuración conceptual comprensiva es por sí misma "otra", por cuanto su génesis no está en el norte global, es decir no se origina en las instituciones geopolíticas de configuración de las epistemes. Es un conocimiento científico que no responde a la academia y, a pesar de que emana de una institución académica (los tres autores somos docentes de instituciones públicas colombianas), deriva de un sentir-pensar-actuar que representa a los subalternos, evidenciando el pensamiento del colonizado, que no se sustenta en las configuraciones de la modernidad/colonialidad ni en los enfoques y postulados eurocéntricos y occidentalizados. En este sentido, hablar de una configuración conceptual "otra" es útil para destacar lo disyuntivo y antagónico de este pensamiento; "es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar. Es decir, aquello que ha sido construido desde las experiencias comunes históricas y vivenciales del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con metas estratégicamente políticas" (Walsh, 2012a, p. 55).

Esta potente noción tríadica configurativa es muy útil para el establecimiento de postulados epistemológicos flexibles, armónicos y coherentes, que no limitan la razón ni el conocimiento, sino que permiten desplegar todos los sentidos, emociones y aptitudes humanas. De esta manera se reta y se agrieta a la epistemología moderna/colonial, la cual "nos hace pensar que se llega al mundo desde el conocimiento-, alentando otra lógica epistemológica, la que rige y tiene sentido para la gran mayoría. Esa es: que se llega al conocimiento desde el mundo" (p. 126). Esto apunta a lo que Catherine Walsh se ha referido en otros escritos como una epistemología y pedagogía decolonial (Walsh, 2008b, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d). En este sentido, la interculturalidad crítica y la decolonialidad "son proyectos, procesos y luchas que se entretejen conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir" (Walsh, 2014a, p. 13). Esta fuerza, iniciativa, agencia, y sus prácticas, dan base para lo que esta autora denomina "pedagogía decolonial".

4. PENSAR UNA PEDAGOGÍA DECOLONIAL

4.1. Pedagogías "otras"

Hoy en día no es posible realizar reflexiones sobre la pedagogía sin hacer referencia a las prácticas educativas o formativas, es decir, a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el espacio áulico -o fuera de éste- entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Es inútil que un profesor despliegue un excelente discurso sobre la inclusión si se relaciona con sus estudiantes a partir de su etnia, estrato económico, orientación sexual, filiación religiosa o ideología política. En ocasiones vemos profesores formadores de maestros desarrollando un discurso sobre el constructivismo pedagógico y sobre el enfoque histórico-cultural, haciendo elocuencia de la teoría piagetiana y los invaluables aportes de Vigotsky, y sin embargo este docente no permite que sus estudiantes pregunten y solo él habla, desarrollando una clase magistral, expositiva, sustentada en modelos pedagógicos tradicionales y enfoques conductistas. Es posible también ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes. Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de

formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones.

> La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictoria. (Palermo, 2014, p. 45)

La pedagogía por excelencia para atenuar lo anterior es el ejemplo cotidiano de los profesores, su comportamiento ético, humilde, solidario y respetuoso. Un profesor que con su discurso pedagógico exprese disgusto por la diversidad de sus estudiantes o los trate con desprecio, no merece ejercer esta noble y digna profesión. En ocasiones escuchamos expresiones que maltratan y reprimen la pluralidad humana en las aulas. Es inverosímil que en pleno siglo XXI aún existan profesores que constriñen, desvalorizan e intimidan al estudiante activista de un movimiento juvenil, al no-blanco, al que practica una religión, al que practica formas no normativas de sexualidad, al indígena, a la mujer o al afro.

En todos estos casos señalados anteriormente el valor de la pluralidad humana no está siendo reconocido por el docente, y por lo tanto no podríamos hablar aquí de una educación intercultural. Tampoco hay educación intercultural si el Estado o el gobierno de turno imponen los contenidos curriculares sin permitir que los maestros realicen adaptaciones y contextualizaciones de los mismos, teniendo en cuenta las particularidades y singularidades de sus estudiantes. En este sentido, Palermo (2015) considera que el cimiento de la interculturalidad es la descolonización activa de las prácticas educativas. Si las prácticas pedagógicas no se decolonizan no hay verdadera interculturalidad. El Estado debe ser un interlocutor con las instituciones educativas y universidades, no debe imponer contenidos curriculares eurocéntricos.

Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo

a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes "otros" no oficializados por la matriz colonial.

Casi siempre naturalizamos los componentes del currículo y pensamos que son inamovibles e inmodificables. Los contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y estilos de enseñanza muchas veces son ajenos a -y están alejados de- muchos estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, representan otras historias, tienen subjetividades diferentes, que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el discurso del Estado (Palermo, 2015).

La regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación latinoamericana en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la universidad. La solución no está relacionada con el diseño de nuevos currículos problematizadores ni con la aplicación de estrategias didácticas lúdicas como a veces se promociona. El tema es mucho más complejo. Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad.

La pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, por cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante. Frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo, la respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial (Palermo, 2014). Esta es una pedagogía obsoleta, cuyos postulados epistémicos están en crisis, han caducado, y es por ello que los educadores debemos asumir los preceptos del giro decolonial, sumarnos a la resistencia y luchar por la configuración de una pedagogía "otra".

Ahora bien, para pensar una pedagogía "otra" -no otra pedagogía- es necesario retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir.

Walsh (2012a) considera que cuando enfrentamos la colonialidad del saber estamos creando las condiciones para trascender el monismo científico. De esta manera, crea los cimientos para un sistema educativo "otro", desde la educación en la primera infancia hasta la educación superior, desde la escuela hasta la universidad. Esta nueva concepción educativa puede -y debe- retar y desafiar las orientaciones y racionalidades occidentales y USA-euro-céntricos de la geopolítica dominante del conocimiento en la actualidad, intentando pluralizar las epistemes configuradas, instauradas e impuestas desde el sistema-mundo moderno/colonial.

En América Latina esta geopolítica se evidencia en la imposición del eurocentrismo como única y/o dominante ideología, episteme, epistemología y metodología del conocimiento. En este sentido, urge provincializar Europa. El conocimiento generado por Estados Unidos y Europa es un conocimiento local que ha sido impuesto al resto del mundo (exterioridad) con pretensiones de universalidad. Este es un legado del imperialismo y el colonialismo, presente en las instituciones educativas y universidades, quienes dan más valor e importancia a la producción intelectual de USA y Europa, contribuyendo a su nociva universalización. De esta manera, el pensamiento del Sur[12] se configura como un "saber localizado" (Walsh, 2009). Esta colonialidad epistémica y epistemológica ha operado de manera silenciosa y exitosa no sólo en los sistemas educativos sino en las teorías pedagógicas, negando otras formas ancestrales, diversas, singulares y/o emergentes de configuración de conocimiento, simplemente por no ser europeas, norteamericanas, blancas, patriarcales y/o "científicas" (desde la epistemología cartesiana-newtoniana).

Esta racionalidad empirista-positivista separa el conocimiento del mundo, asumiendo una epistemología dualista fragmentadora, en la que el objeto de estudio existe "afuera" del sujeto y por lo tanto el conocimiento es interno y el mundo es externo. En contraposición a esta idea, Walsh (2012a) asume y nos exhorta a vivir una vida holística, integral, en la que el conocer y el vivir están estrechamente relacionados, configurados. Esta lógica que llamaremos holística-configuracional ubica el conocer y el proceso de conocer en un camino diferente al pensar instrumental, individual que transita por una racionalidad medio-fin. La lógica holística del conocer transita en/desde/por/para un pensamiento configuracional (Ortiz & Salcedo, 2014).

12. Sea de Latinoamérica, África, Asia o de cualquier Sur del Planeta Tierra.

Los supuestos y postulados configurados desde esta lógica configurativa no son cerrados, rígidos y dogmáticos sino abiertos y flexibles, involucran todos los sentidos y aptitudes del ser humano en el proceso de conocer, y no ponen límites al pensar ni al conocer. De esta manera, podríamos afirmar que el "buen vivir" no es sólo praxiológico, social y económico sino también epistémico (Walsh, 2012a).

Desde la epistemología configuracional (Ortiz, 2013, 2015, 2016c) la visión sobre el universo, el cosmos, el mundo en que vivimos, nuestra propia práctica sociocultural y nuestras experiencias, vivencias, comprensiones y significaciones (biopraxis), no es una visión fragmentadora sino holística, integradora y relacional, en la que se integran en un entretejido armónico y coherente diversas configuraciones comprensivas: biológico-social, emoción-razón, espacio físico-conciencia, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo, ser humano-naturaleza, sujeto-objeto, tangible-intangible, entre otras relacionalidades. Precisamente, Walsh (2009) propone que analicemos este entramado desde la complementariedad, correspondencia, reciprocidad y relacionalidad, como principios fundamentales de nuestra cosmovisión.

El vivir humano (Kawsay) configura estos cuatro principios en el gozo del sentido profundo de la vida, en la experiencia plena de vivir, generada a partir de la coherente tensión de las polaridades que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa[13]. De esta manera, estos principios se configuran en las relaciones humanas y en las relaciones entre humanos y naturaleza, que deben ser armónicas, equilibradas, equitativas, dignas y solidarias. También son visibles en las interrelaciones e interconexiones entre las culturas, lógicas, racionalidades, saberes y seres (Walsh, 2012a). En esta mirada relacional el pensar, actuar y vivir constituyen una configuración tríadica.

Lo anterior nos lleva a problematizar la episteme de la razón universal, debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades "otras" que desafíen y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de convivir

13. http://www.amawtaywasi.edu.ec/objetivos.html

en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, epistemologías, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, saberes, haceres y vivires "otros".

El buen vivir riñe y agrieta la epistemología moderna/colonial, desde la cual nos informan -e imponen- que el conocimiento nos permite llegar al mundo. El buen vivir nos exhorta a asumir otra mirada epistemológica, que tiene sentido para la gran mayoría de los seres humanos: el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo. El vivir determina el pensar y no al revés como nos lo hace ver la epistemología eurocéntrica. Esto apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales. (Walsh, 2006b; 2008a).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que lo que necesitamos en la educación latinoamericana no es solamente reestructurar (González, 1998; Castro-Gómez, 2000), indisciplinar (Walsh, Schiwy & Castro-Gómez, 2002), reinventar/renovar (Santos, 2006b), impensar/abrir (Wallerstein, 2010a, 2011) o reconfigurar (Ortiz, 2016c) las ciencias sociales; lo que necesitamos es decolonizar las ciencias sociales, es decir, configurar unas ciencias sociales "otras", decolonizar la eurociencia y la europedagogía que nos ha colonizado desde hace más de 400 años, a partir del *cogito ergo sum* cartesiano, la Didáctica "Magna" de Comenio (2012), la Pedagogía "General" de Herbart (1806) y la concepción instrumental de Currículum propuesta por Bobbitt (1924, 1941) y refrendada en Tyler (1986).

Esta loable y urgente tarea de decolonizar la educación, las ciencias sociales y de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, no es posible solo desde la teoría crítica y la pedagogía crítica. En otros apartes de este libro hemos expresado que la teoría crítica (Horkheimer, 1998), en su formulación clásica de la Escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica en sus postulados epistémicos originales, y en las repercusiones de lo que McLaren (1997a, 1997b, 1998) llama pedagogía crítica "revolucionaria", son propuestas marxistas y antropocéntricas, esfuerzos occidentales que parten de un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/coloniales, a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica al eurocentrismo.

Por otro lado, Grande (2008) afirma que la pedagogía crítica revolucionaria está en tensión con la praxis indígena y el conocimiento, de ahí que siga enraizada en el paradigma occidental. Es por ello que las configuraciones conceptuales que permiten comprender la democratización, la propiedad y la subjetividad, están definidos por configuraciones eurocéntricas que comprenden al ser humano como un sujeto primario de "derechos" y estatus social (Grande, 2008). Asimismo, en los Andes, Walsh (2014c) percibe que la movilización, transformación, autodeterminación, descolonización y decolonialidad están estrechamente entrelazadas con el conocimiento, cosmología, cultura, espiritualidad, naturaleza, sabiduría, tierra y vida; aspectos caracterológicos del proyecto pensado en/por/desde/para los pueblos indígenas. De esta manera, la colonialidad y la diferencia colonial deben ser abordadas por pedagogías "otras".

Estas pedagogías "otras" no han sido abordadas de manera abierta, directa y profunda por la modernidad ni por la teoría crítica, e incluso no están presentes de manera explícita en las obras de Freire (1987, 2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014) ni en ninguna de las obras de nuestro inmenso Martí (1961, 1975, 2007). Precisamente, Walsh (2014c) se ha distanciado del pensamiento crítico occidental, de la pedagogía crítica, e incluso de Freire, buscando y haciendo nuevos senderos, diferentes sendas y atajos, preguntando y caminando. En este mismo orden de ideas, Mignolo (2007b, 2008a), desde el pensamiento decolonial, nos invita a asumir una opción decolonial que nos acerque al desprendimiento y la apertura epistemológica. Desprendernos de las ciencias de la educación y abrir la Pedagogía implica dejar de caminar por las epistemes enraizadas en la epistemología moderna/colonial y comenzar a configurar nuevos caminos epistémicos y epistemológicos en los bordes de dichas epistemes, caminos fronterizos por donde transitar decolonialmente. De ahí que nosotros diríamos como Walsh (2014c): Nuestros senderos nos han hecho dudar de la teoría crítica de occidente y nos han inducido a sospechar que no ha visto a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad. Debemos impensar las ciencias de la educación. Tenemos la impresión de que quienes critican la pedagogía tradicional aún están conectados a ella. Ni nosotros mismos estamos exentos de asumir en ocasiones sus postulados eurocéntricos colonizantes. Esto confirma lo arraigados que están en nosotros los supuestos epistémicos que promulga y la urgencia de impensar la pedagogía.

Desde la mirada esbozada anteriormente, consideramos que la pedagogía es una "verbalidad" (Vázquez, 2012), no es un simple sustantivo sino un verbo, no es un ser (ontología) sino un hacer (praxiología). La pedagogía no es una simple disciplina o saber pedagógico, como la consideraba Zuluaga (1987, 2001, 2003, 2005). Tampoco Walsh (2014c) está interesada en la pedagogía como una disciplina. Al contrario, aprecia su sentido y significado en el accionar, en las estrategias, en las formas de hacer, en las metodologías, en las prácticas, que se configuran en/con afirmación, insurgencia, oposición, re-existencia y resistencia, como base para imaginar, soñar y configurar un mundo "otro", donde quepan muchos mundos "otros".

Como se aprecia, esta autora postula una concepción diferente de la Pedagogía, se compromete cada vez más a una búsqueda más amplia y profunda que requiere pedagogizar lo decolonial, y asume lo pedagógico desde una mirada praxiológica, la pedagogía como praxis, siguiendo los caminos de Freire (2011, 2012a, 2013b, 2014). Según Walsh (2014a), las perspectivas y proyectos de decoloniales e interculturales críticos deben estar entrelazados con pedagogías o perspectivas pedagógicas diversas. Pensamos que es el momento oportuno para la acción y el pensar decoloniales, si tenemos en cuenta los cambios que vive América Latina en los albores del siglo XXI:

- Emergencia cada vez más enérgica y dinámica de intencionalidades, proyectos y procesos sustentados en -y encaminados a- la decolonialidad.

- Insurgencia, resistencia y (re)existencia epistémica, epistemológica, política y social.

- Proliferación de movimientos y comunidades afro, indígenas, campesinos, mujeres y LGTBI.

Esta autora no incursiona en el proceso de decolonizar la pedagogía en tanto disciplina y ciencia de la educación, se concentra más en el proceso de pedagogización de las decolonialidades. Pensamos que, desde la mirada dialéctica configurativa, ambas vías son necesarias, urgentes e importantes: pedagogizar lo decolonial y decolonizar la pedagogía, sobre todo porque esta disciplina, al igual que lo ha demostrado Spivak (2015) sobre la filosofía, la literatura, la historia y la cultura occidentales, está atravesada por un pasado

colonialista que aún no se ha superado y se reconfigura en nuestro presente postmoderno/colonial. Bienvenida entonces la propuesta de Walsh (2014a), quien nos invita a configurar "pedagogía(s) de-colonial(es)".

Desde esta perspectiva, el proceso de pedagogizar la decolonialidad emplearía parte de la terminología eurocéntrica, perpetuada a más de lo mismo. En otras palabras, se podría hacer un llamado a las prácticas, a ser decoloniales desde un punto de vista crítico que permita abrirle paso a pensar de otra manera, hacer las cosas de otra manera, ya que no es lo mismo pedagogizar lo decolonial que decolonizar la pedagogía. Este último,habla de unas acciones sobre un término y construcciones occidentalistas que necesitamos precisar desde nuestros sentires y haceres, los cuales permitirán ir abandonando conceptos y contenidos que nos subalternizan. De ahí la urgencia de transitar hacia una pedagogía decolonial.

4.2. Hacia una pedagogía decolonial

Según Palermo (2014), no hay "pedagogía" a secas puesto que "la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más "eficientes"" (p. 9).

Por otro lado, Esmeral y González (2015) integran la Pedagogía y la Interculturalidad, ofrecen criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Sin embargo, cuando hacen referencia al currículo del retorno, intentan integrar emancipación y decolonialidad, pero su análisis es insuficiente, no profundizan en la configuración epistémica de la decolonialidad y su potencial epistemológico, liberador y emancipador. De ahí que sea necesario y urgente ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación como operación y acción epistémica y epistemológica para desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial. Pensar la decolonialidad de la educación se convierte así en la emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.

Walsh (2014a) no adiciona la pedagogía decolonial a la pedagogía crítica, ni sugiere lo decolonial como manifestación contemporánea de lo crítico. De hecho, afirma que la genealogía de la pedagogía decolonial podemos

encontrarla en la praxis emancipatoria de las comunidades afro y pueblos indígenas, quienes han ejercido posturas liberadoras y han configurado proyectos políticos vistos como pedagogías. Estos pensares, sentires y actuares integran y configuran la pedagogía y la interculturalidad, desde una perspectiva -y en clave- decolonial, sin necesidad de transitar previamente por los postulados de la teoría crítica.

¿Qué -y cómo- son las pedagogías decoloniales?

- Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017).

- Pedagogías que se sustentan en las luchas y praxis de orientación decolonial pero a su vez tienen en cuenta los antecedentes crítico-políticos.

- Pedagogías que desafían el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista, 2009).

- Pedagogías que visibilizan la geopolítica del saber, la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la topología del ser (Maldonado-Torres, 2006a), procesos negados u ocultados por el multiculturalismo.

- Pedagogías que configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y,por último, animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.

- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónica-espiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.

- Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.

- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.

- Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos "otros" igualmente válidos a los saberes establecidos.

- Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo (Walsh, 2013), es decir una pedagogía de la comunalidad.

A partir de lo anterior, Walsh (2014a) considera que las pedagogías decoloniales deben configurarse en las instituciones educativas, universidades, barrios, comunidades, hogares, en la calle, movimientos y organizaciones. Las pedagogías decoloniales no son utopías (en el sentido que le atribuimos generalmente a esta noción como algo irrealizable) sino utopísticas (en el sentido que lo propone Wallerstein, 2003). Este autor considera la utopística como la evaluación seria, realista y profunda de las mejores alternativas, propuestas creativas, originales, novedosas y plausibles. La propone como una práctica simultánea en los campos científicos, morales y políticos. Precisamente en este ámbito se inscriben las pedagogías decoloniales. Debemos mirar la utopística no desde lo etimológico sino desde el sentido amplio de su significado y contenido. Esta noción constituye un gran aporte para este oleaje que necesita esquiadores que traspasen el miedo a lo nuevo, a los cambios, a la crítica y a la enajenación de la misma sociedad.

Todos los seres humanos que actualmente vivimos en este convulso mundo, en este impredecible Siglo XXI, ahora mismo, en este preciso momento, estamos configurados por el discurso de la modernidad/colonialidad en todas sus dimensiones: saber, poder, ser, vivir. De ahí que sea necesario pensar desde un lugar "otro", es imperiosa la necesidad de reflexionar desde la exterioridad de la episteme eurocéntrica (Palermo, 2014), para poder generar una pedagogía decolonial que haga frente al pensamiento único y universal, pero ¿cómo?

Recordemos que en el oprimido se oculta también un opresor. "El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de

la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran "alojando" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora" (Freire, 2012a, p. 42). Solo puede haber una lejanía del opresor desde la mente, contextualizando desde sus cotidianidades, haciendo del vivir un paraíso de libertades que lo hacen ser tal cual y como es, y no como debía ser, pensar y actuar. Debemos soñar, pero no de acuerdo a los sueños de otros, sino como se visiona, se cree y ve el mundo desde otras fuentes y naturaleza misma de las cosas. Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales son sueños que se configuran en las biopraxis cotidianas de los seres humanos colonizados. Las pedagogías decoloniales nunca se logran totalmente, los seres humanos subalternizados siempre estaremos luchando por conseguirla y nunca debemos abandonar nuestra insurgencia, resistencia y re-existencia en los ámbitos cultural, económico, educativo, epistémico, intelectual, político y social (Walsh, 2014a).

Al seguir luchando por una insurgencia en todos los ámbitos, nos atreveríamos a pensar que la decolonialidad en la educación en sí se hace efectiva en ese mismo proceso de búsqueda, de resistencia a la imponencia, de rebeldía ante lo que nos coarta, nos amarra y nos aleja de lo propio, de nuestros orígenes. Ir más allá del placer que otorga la modernidad, manifestando pensamientos "otros", en las vivencias que datan la esencia pedagogizante.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Da silva (1999) enumera diversos discursos o propuestas educativas que nosotros hemos reformulado desde una postura metacognitiva en forma de interrogantes. Desde esta perspectiva, se impone la configuración de múltiples discursos pedagógicos decolonizantes. ¿Para qué deseamos educar? ¿Educamos para adoctrinar, asimilar, biculturalizar, compensar, diferenciar, empoderar, interactuar (interculturalidad), reproducir, tolerar o prevenir el racismo y la exclusión, transformar (pedagogía crítica) o decolonizar (antropo-decolonialidad)? ¿Cómo educamos?

Desde estas reflexiones, exhortamos a dar el salto hacia una pedagogía decolonial, tratando de tener una mirada crítica pero desde una perspectiva decolonial, transitando hacia la decolonialidad global o la globalización de la decolonialidad. Sin caer en la trampa de centrar los saberes, pensamientos y haceres, como lo viene haciendo la colonialidad, cada día nos convencemos

más de la necesidad de decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial, y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica. Desde esta mirada, apostar a una pedagogía decolonial es propender a desmantelar la "pedagogía de la crueldad" orientada a formar "sujetos dóciles al mercado y al capital" (Palermo, 2014, p. 136).

Es evidente que en el campo de la educación es muy pertinente hoy el discurso sobre la decolonialidad. Por ejemplo, en las universidades acreditadas no debemos trabajar para la re-acreditación. Eso sería autocolonizarnos. La acreditación no es un fin, es un medio para alcanzar otros fines más trascendentales. La acreditación no es un resultado, es un proceso. Y nunca un resultado forma parte del proceso que lo genera. Si miramos sólo el resultado y nos concentramos en el resultado, entonces no vemos el proceso, que es lo más importante. No debemos trabajar para la re-acreditación, debemos trabajar para la decolonialidad de la educación, y si lo logramos, con toda seguridad vamos a recibir acreditación de manera permanente. Se necesita configurar una cultura de la excelencia, pertinencia, sentido y decolonialidad del vivir.

Illich (1974) propone una sociedad desescolarizada, y un poco con ironía, pero con seriedad en el primer epígrafe titulado *¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a las escuelas?*, plantea que las escuelas adiestran a los estudiantes, los enseñan a confundir el proceso con la sustancia, y de esta manera configuran una nueva lógica que asocia los resultados de cualquier proceso al tratamiento dado al mismo. Las instituciones educativas son escolarizantes, a tal extremo que los estudiantes confunden el saber con la enseñanza, la competencia con el certificado, la formación con la promoción al grado siguiente y la capacidad de comunicar con la fluidez.

Por estos días en Colombia, es decir en el año 2017, en casi todas las universidades, se está llevando a cabo un amplio, fuerte y profundo debate sobre los resultados de las pruebas saber-pro[14]. Casi todas las universidades colombianas hoy se enfrascan en la titánica y casi imposible tarea de diseñar e implementar estrategias que les permitan obtener resultados de excelencia en dichas pruebas por parte de los estudiantes.

14. Son los exámenes que realiza el Estado a todos los estudiantes del país en todos los niveles educativos, con el fin de "medir" y "evaluar" la "calidad de la educación"

Ortiz (2017b), ha hecho algunas reflexiones en las diversas reuniones metodológicas realizadas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia). A continuación sistematizamos lo que este autor denominó *Decálogo para lograr que nuestros estudiantes tengan excelentes resultados en las pruebas estandarizadas*, por cuanto entendemos que esta propuesta se inscribe en la perspectiva decolonial de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, aunque reconocemos que no necesariamente tienen que ser diez logos (decálogo), podrían ser siete u once, lo más importante no es el número ni la cantidad de propuestas sino las reflexiones que éstas pueden desplegar:

a) No compararnos con otras universidades ni entre programas académicos.

Son seres humanos diferentes por lo tanto procesos inconmensurables. Una universidad puede estar en primer lugar y no haber avanzado. Otra universidad puede estar en último lugar y haber avanzado.

b) Ignorar las pruebas, no pensar en ellas, no tenerlas en cuenta, que las pruebas no nos quiten el sueño.

Mientras más pensemos y analicemos los resultados de las pruebas, menos posibilidades tendremos de revertir esos resultados. Porque nos perdemos en los resultados. Nos perdemos en los números, y no vemos el proceso.

c) No preparar a los estudiantes para las pruebas sino para el vivir.

Las pruebas no son ni siquiera parte de ese vivir. Una universidad puede tener primer lugar en las pruebas y no estar formando buenas personas, amorosas, responsables, respetuosas y solidarias. Esto no lo mide la prueba.

d) No pensar en los resultados, concentrarnos solo en el proceso de formación.

Un resultado nunca es parte del proceso que le dio origen. Si me oriento al resultado nunca veo el proceso. Debemos concentrarnos en el proceso, y el resultado es una consecuencia de ese proceso. El resultado se deriva del proceso, pero no forma parte de él.

e) Reconocer que los resultados de cualquier proceso evaluativo no dependen de la persona evaluada sino del evaluador y del instrumento evaluativo.

Si cambia el instrumento también cambian los resultados. ¿Qué sucedería si en la próxima prueba el MEN cambiara el estilo de las preguntas de la prueba?

f) Desarrollar de manera constante y permanente en cada una de las clases 4 acciones formativas: leer, escribir, reflexionar y conversar.

Leer, escribir, reflexionar y conversar. No hay otra solución más óptima y pertinente. Todo lo demás que hagamos serán paliativos, "pañitos de agua tibia" Podemos desempeñarnos con 25 estudiantes por programa o con 200. Esa no es la esencia. La esencia es que en clases no leemos, no escribimos, no reflexionamos y no conversamos. Y esta es la ontología y la condición humana: leer, escribir, reflexionar y conversar.

No hay aprendizaje auténtico y profundo sin leer, escribir, reflexionar y conversar. ¿Cuántos libros leen nuestros estudiantes en cada asignatura por cada semestre académico?, ¿qué autores leen?, ¿cuántas páginas escriben sobre lo leído?, ¿reflexionan en clases sobre lo leído y sobre lo escrito?, ¿conversan sobre un problema, tema o cuestión determinada relacionada con la asignatura?

Estás cuatro preguntas también aplican para nosotros los profesores. ¿Cuántos libros nos leemos al año?, ¿qué autores leemos?, ¿cuántas páginas escribimos al año, y de ellas cuantas publicamos?, ¿cómo desplegamos nuestro reflexionar en clases?, ¿conversamos en clases con nuestros estudiantes?, ¿estimulamos y potenciamos el reflexionar y el conversar entre ellos?

La lectura y la escritura son procesos compartidos, que requieren con un fin determinado. En tal sentido, nuestros estudiantes deben saber y evidenciar para qué leen y qué hacen con lo que leen, qué hacen con las lecturas que sugieren los cursos de formación docente, por qué leen eso y no otra cosa. Pero, sobre todo, la generalización: qué escriben a partir de lo que leen, qué reflexión emerge de dicha lectura, y sobre qué conversan a partir de dicha lectura.

La pregunta por la cantidad de libros que leemos en un año no indica ni sugiere que el aprendizaje depende de la cantidad de libros leídos, ni tampoco debe ser una camisa de fuerza qué autores se deben leer o no. Esto debe ser una opción, tanto la cantidad como los autores. No debe ser una imposición, debe establecerse un pensamiento crítico desde la frontera, en el momento de expresar los conocimientos. No obstante, la respuesta a esta pregunta nada trivial sí devela qué estamos haciendo y qué no, y qué debemos hacer para aprender, sobre todo desde configuraciones y matices decoloniales.

g) No desarrollar todos los profesores de una misma asignatura la misma visión sobre el contenido curricular.

Si homogeneizamos el contenido, entonces limitamos el aprendizaje. El estudiante debe saber que existen distintas perspectivas, percepciones y concepciones sobre una misma cuestión. Además, no hay formación holística y desarrollo humano integral sin conflictos. La diversidad cognitiva configura contradicciones en los estudiantes, las cuales lo hacen pensar y reflexionar. Y esto garantiza el aprendizaje auténtico y profundo.

h) El profesor debe dar las clases sin hablar.

Mientras más habla el profesor en clases menos aprenden los estudiantes. El profesor en clases no debe dar respuestas sino hacer preguntas. Las preguntas son más importantes que las respuestas. La clase debe ser una configuración heurística y hermenéutica, debe desarrollarse mediante un sistema de preguntas problematizadoras. No se aprende escuchando sino preguntando, cuestionando todo lo dado, problematizando. El preguntar, el reflexionar sobre lo preguntado y el conversar sobre lo reflexionado constituyen la configuración tríadica que garantiza la formación holística y el desarrollo humano integral. No hay aprendizaje sin conflicto cognitivo. Sin dilemas y tensiones intelectuales no se aprende. La contradicción engendra y genera el desarrollo humano integral.

i) No enseñar desde una mirada ontológica sino epistemológica.

Es decir, no referirnos a contenidos curriculares como si estos existieran de manera independiente a quien habla (mirada ontológica). El locus de

enunciación es muy importante en la definición de los contenidos. Todos los contenidos existentes en la historia de la humanidad han sido dichos por alguien (mirada epistemológica).

j) No pensar en lo que queremos cambiar en nuestros estudiantes sino en lo que debemos conservar.

Ninguna acción ajena al estudiante determina su desempeño. Las estrategias didácticas tienen límites, y estos límites los pone el estudiante. Cuando conservamos la configuración humana esencial e invariable, todos los demás procesos cambian en torno a las configuraciones que conservamos.

Partiendo de estas reflexiones, podemos afirmar que las organizaciones educativas no deben educar para superar un examen académico, sino para la vida. Definitivamente, el paradigma del "buen vivir" (Sumak Kawsay) o "vivir bien" (Suma Qamaña) y la configuración pedagógica de la felicidad basada en la pedagogía del amor (Ortiz, 2014) garantiza una educación para la vida, totalmente a la concepción desarrollista que nos han impuesto desde la modernidad/colonialidad. Es por ello que Walsh (2009) elabora la noción de pedagogía decolonial desde los principios del buen vivir, es decir, no solo desde criterios teóricos críticos sino desde acciones prácticas de insurgencia educativa, lo cual se traduce en un proceso de creación, configuración e invención de nuevas condiciones culturales y de pensamiento, nuevos postulados y prácticas políticas y sociales. En este sentido, las pedagogías son las acciones, estrategias, metodologías y prácticas, que se configuran en/por/con/desde/para el cimarronaje, la afirmación, insurgencia, oposición, re-existencia, re-humanización y resistencia (Walsh, 2009).

Siguiendo estas ideas, desde el Grupo de Investigación en Epistemología Configurativa y Educación Decolonial (GIEDU), hemos estado desplegando varios proyectos de investigación desde una perspectiva decolonial:

a) Pensar la decolonialidad de la educación, la formación y la enseñanza. Bases epistémicas para una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales.

b) Tres décadas decolonizando: estado del arte de la investigación sobre pedagogía decolonial en Latinoamérica (1987-2017)

c) Actualidad del pensamiento decolonial sobre/en/por/para/desde el Abya-Yala.

d) Epistemologías del Sur e Interculturalidad Decolonial. La emergencia de saberes "otros" en los procesos educativos.

e) La competencia decolonial desde las biopraxis pedagógicas decoloniales.

f) Emergencia de un currículum decolonial en Latinoamérica. Caracterización de las prácticas curriculares que reproducen una educación colonizante en las organizaciones educativas.

Desde estos proyectos de investigación hemos realizado varias reflexiones, a partir del despliegue del Hacer Decolonial, práctica liberadora, emancipatoria y decolonizante, sustentada en tres acciones/principios/criterios: observar decolonial, conversar afectivo y reflexionar configurativo. A continuación, algunas preguntas para pensar una pedagogía decolonial:

- ¿Cómo se aprende y cómo se enseña en las organizaciones educativas?
- ¿Qué orientaciones didácticas predominan en el espacio áulico de las organizaciones educativas?
- ¿Cómo inciden las geopolíticas del conocimiento y los condicionantes institucionales en la formación de los maestros?
- ¿Qué rasgos caracterizan las prácticas pedagógicas dominantes?
- ¿Cómo se configura el currículo en las organizaciones educativas?
- ¿Cómo los docentes seleccionan los contenidos que enseñan?
- ¿Qué contenidos se enseñan?, ¿quién los configuró?, ¿cuándo?, ¿para qué y para quién?
- ¿Desde qué locus de enunciación se han configurado los contenidos que se enseñan?

- ¿De qué manera se podría configurar una ciencia sociohumana "otra" y una pedagogía "otra", que no reproduzcan ni subalternice los saberes y subjetividades, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y razón "universal" de las ciencias hegemónicas; sino que se proyecte e intervenga desde miradas sociales y epistémicas decoloniales?

Los hallazgos parciales que se derivan de la ejecución de estos proyectos, se encaminan hacia una reconfiguración de las ciencias sociales desde la decolonialidad de la Educación. Impensar las ciencias sociales, abrirlas, configurar una nueva ciencia social para el siglo XXI, esto es lo que nos propone Wallerstein (2007b, 2010a, 2011), quien devela los límites de los paradigmas decimonónicos y desentraña el eurocentrismo, a partir de analizar el universalismo europeo, el poder del discurso a través del discurso del poder (Wallerstein, 2007a). Este autor nos presenta un diagnóstico amplio, fino y profundo del sistema mundo, ofreciendo una exacta radiografía del capitalismo moderno/colonial (Wallerstein, 2010b).

Desde esta mirada, estamos tratando de configurar una Pedagogía, un Currículo y una Didáctica, desde perspectivas decoloniales. A partir de aquí proponemos la noción de Interculturalidad Decolonial. Urge configurar un Pensamiento de la Decolonialidad. Por eso proponemos transitar desde la interculturalidad crítica hacia la interculturalidad decolonial configurativa.

El conversar decolonial nos ha hecho ver que el amor y la felicidad son pedagogías decoloniales útiles para el desarrollo del pensamiento configuracional en la formación holística. Reconfigurar la educación del Sur es la base para transitar hacia una pedagogía decolonial. Necesitamos una epistemología de frontera: el Decolonialismo o la Decolonialogía como un paradigma epistemológico "otro", es decir, no otro paradigma superior al paradigma dominante actualmente, sino un paradigma otro que coexista con el paradigma vigente. Urge transitar hacia una metodología de la investigación decolonizante (Smith, 2013) sustentada en una epistemología decolonial.

Debemos analizar la epistemología y la investigación en el siglo XXI, sus retos y desafíos decoloniales, hacer una crítica de la razón colonial y girar hacia una racionalidad decolonial. Para ello es preciso pensar la pedagogía, el currículo

y la didáctica desde una perspectiva decolonial, lo cual implica movernos desde la educación intercultural hacia la educación decolonial, renovar la educación, reinventar la pedagogía, decolonizar la formación, reconfigurar el currículo desde una mirada decolonial, decolonizar la enseñanza, reinventar la didáctica. Debemos educar para decolonizar, configurar una pedagogía de la decolonialidad. Es necesario configurar el currículo y la didáctica en clave decolonial, transitar hacia una enseñanza decolonial.

El aprendizaje decolonial es un imperativo en/desde el Abya-Yala. Debemos reconfigurar el perfil del profesor decolonial, delinear las características de la clase transmoderna, caracterizar las competencias decoloniales, proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resignifique el rol del estudiante decolonizado, el rol del profesor decolonizante y reconfigurar la decolonialidad de la epistemología, la metodología de la investigación, la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica. En fin, es un imperativo decolonizar la mente humana, el pensamiento, el lenguaje, la vida.

Como se aprecia, son inmensos los desafíos que tenemos, el reto de decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica mediante la ciencia decolonial, implica decolonizar la epistemología y la metodología de la investigación. Debemos formular un método de investigación decolonialógico, que nos permita configurar el currículo decolonial, la didáctica decolonial, el aprendizaje decolonizante, la enseñanza decolonial, la evaluación decolonial. La formación en el siglo XXI debe ser decolonizante. La Decoloniagonía[15] hoy nos mantiene inertes, hemos quedado perplejos ante la impotencia de ver la colonialidad en todos los eventos y situaciones humanas, diluida como la sal en el mar, y no poder hacer nada para detener su afluencia arrolladora. ¿Será que el pensamiento de frontera, en tanto pensamiento configurativo decolonial puede contribuir a la autodecolonialidad? ¿Cuál es el locus de enunciación costeño/caribeño/colombiano, que nos permita el logro de la decolonialidad holística?, ¿Es posible configurar una inteligencia decolonial?, ¿Cómo estimular la configuración del pensamiento decolonial en los niños y niñas? Esto solo es posible en las biopraxis pedagógicas decoloniales.

15. Introducimos la noción de Decoloniagonía con un doble sentido: es la agonía por el no logro de la decolonialidad y es la visión de la decolonialidad, cómo la vemos y la asumimos desde la colonialidad que vivimos diariamente.

4.3. Las biopraxis pedagógicas decoloniales

Como ya hemos afirmado, Walsh (2009) concibe la pedagogía no como una ciencia ni como una disciplina académica sino como una política sociocultural. La configuración de esta noción proyecta una visión pedagógica que transita mucho más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y rebasa la concepción eurocéntrica de que la pedagogía está relacionada con la transmisión del saber, asumiéndola como modo de lucha colectiva, crítica y dialógica; como política de producción y transformación; y como práctica social.

Walsh (2008a, 2013, 2014a, 2014c, 2014d) afirma que esta perspectiva pedagógica aún está en proceso de configuración, no solo desde el punto de vista teórico sino desde el punto de vista práctico. Cuando analizamos en profundidad esta novedosa y original propuesta, develamos la base de su inspiración y encontramos los principales referentes para su formulación en las prácticas educacionales de Freire (2012b, 2013a) y en las configuraciones teóricas aportadas por Fanón (2013, 2016), sobre todo aquellas relacionadas con la conciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados. Walsh (2013) propone la configuración entre lo pedagógico y lo decolonial a partir de la lectura de Freire, comprendiendo y asumiendo que son pedagogías que delinean caminos no solo para leer el mundo de manera crítica sino para reinventar la sociedad. Asimismo, desde Fanón, asume dichas pedagogías como acciones concretas que configuran una nueva humanidad a partir de la descolonización.

En ocasiones, los gobiernos locales, regionales y nacionales, e incluso los directivos de organizaciones educativas, despliegan procesos de refundación educativa a nivel de país, región o institución, ejecutando acciones reformistas desde concepciones sumativas y acciones algebraicas, adicionando diversidad cultural a las estructuras establecidas, pero sin realizar cambios estructurales profundos encaminados a reconocer e implicar las diferencias como elementos constitutivos de una pedagogía decolonial. De esta manera, se asumen las diferencias como diversidad cultural y no se reconoce el carácter colonial de éstas, es decir, no se consideran diferencias coloniales que han emergido y se han desarrollado a partir de configuraciones naturalizadas y jerarquizadas, que desde la época de la Colonia son inmanentes a la matriz política, conformando lo que hoy conocemos como colonialidad del poder. Es por ello que Walsh

(2013) asume las pedagogías decoloniales no como epistemes, teorías o saberes sino como metodologías emergentes en los contextos de marginalización, subalternización, lucha, re-existencia y resistencia; pedagogías como prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, que hacen posible maneras muy otras de estar, existir, pensar, saber, sentir, ser y vivir-con. Pedagogías que agrietan la modernidad/colonialidad a partir de las biopraxis pedagógicas decoloniales.

Estas reflexiones constituyen un intento de mostrar la recepción positiva que ha tenido la narrativa de la decolonialidad en Colombia y Latinoamérica, no solo como teoría y discurso, sino además como epistemología, como acción y como práctica en la educación. A estas acciones, eventos y acontecimientos en los que subyacen intencionalidades formativas los hemos denominado "biopraxis pedagógicas decoloniales", las cuales surgen porque también existen prácticas colonizantes. En efecto, todo intento de explotación y dominación genera nuevos ciclos conflictivos, toda praxis colonial despliega de manera simultánea praxis decoloniales (Borsani & Quintero, 2014).

Ortiz (2017e) caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales. La biopraxis según Ortiz (2013) es una configuración teleonómica formada por lo momentáneamente indudable, lo previamente obvio, la certeza del hecho, la convicción profunda aproblemática, la convergencia de distinciones, la coherencia de la operación, la armonía del acto, el cierre momentáneo de la circularidad autopoiética plena de sentido. La biopraxis humana es una distinción, una identificación que está inmersa o es inmanente a los procesos configurativos del ser humano, es la súbita sorpresa que nos asombra, extasía y abstrae, es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos sucede y acontece en este preciso momento, en este instante. En este sentido es que Ortiz (2013) afirma que el ideal de la educación es la autoconfiguración de cada ser humano involucrado en ella como un observador. El ser humano se autoconfigura en su contexto configurante y fuente de perturbaciones en el dominio lingüístico en el que se encuentra en cada momento. Las características de los diversos dominios consensuales en los que cada ser humano participe, el particular emocionar en el cual esté sustentado cada uno de ellos, tiene consecuencias importantes en el fluir ontogénico de ese ser humano. "El que defiende un determinado modo de vida y quiere que éste se traduzca y refleje

en sus relaciones, debería vivirlo sin titubeos. Esperar no sirve" (Maturana & Pörksen, 2010, p. 204), es por ello que la Pedagogía como ciencia que estudia el proceso de educación, debe comprometerse con las aspiraciones más legítimas del ser humano y, por supuesto, con su autodecolonialidad.

En este libro llamamos biopraxis pedagógicas decoloniales a todas aquellas acciones críticas, desobedientes, emancipatorias, indisciplinadas, insubordinadas e insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras, que emergen en el proceso formativo, dentro o fuera de los salones de clase, ya sea en espacios académicos como extra-académicos, encaminadas a diluir la decolonialidad en dichos espacios con el fin de configurar horizontes futuros de alternativas a la matriz de colonialidad. Ahora bien, nuestra acción decolonizante tiene dos dimensiones, una teórica-epistémica y otra praxiológica. Intentamos decolonizar la Pedagogía en tanto saber, disciplina académica y/o ciencia, pero también intentamos decolonizar la pedagogía en tanto praxis, en la cotidianidad del aula, en nuestro hacer. Como muy bien lo ha percibido Palermo (2014), a diferencia de los sociólogos, antropólogos, etnólogos, psicólogos y otros científicos sociales y profesionales de las humanidades, nuestro trabajo de campo se concreta en el aula de clases, en los procesos de enseñar, aprender y evaluar, que constituyen procesos y experiencias configurantes, generadoras de saberes diversos, con personas diversas en contextos diversos. Es decir, nuestras biopraxis pedagógicas decoloniales no se despliegan en/con/por/para poblaciones indígenas ni en/con/por/para comunidades de afrodescendientes, sino en el aula de clases, en/con/por/para estudiantes de diversas etapas etarias, diversos ritmos y estilos de aprendizaje, diversos niveles instruccionales, heterogeneidad en su desarrollo en cuanto a sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas), diversa procedencia y, por supuesto, de diversas culturas, costumbres, aspiraciones, sueños, anhelos, miedos y esperanzas.

Las biopraxis pedagógicas decoloniales están conformadas por acciones formativas que se desarrollan en clave decolonial, es decir, desde una perspectiva o con un enfoque decolonial. Son todas aquellas acciones pedagógicas, curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta "al otro", no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa, en un acto que solo es posible en el amar. Las biopraxis pedagógicas decoloniales se expresan,

manifiestan y materializan en la configuración del currículo, es decir, en el diseño, desarrollo y/o evaluación curricular; y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar.

> El aula, a su vez, es un lugar insoslayable para propiciar la apertura a la contingencia y los procesos instituyentes de subjetivación que se articulan difusa y confusamente en él. En la medida en que logramos afirmar nuestra tarea docente en dicho terreno como una labor eminentemente problemática, nosotros mismos somos los puestos en cuestión. Y esto no sólo porque elegimos recorrer los temas desde el espacio y el tiempo que nos habilita el interrogante, sino ante todo porque nos arriesgamos cuando preferimos no legitimar nuestro discurso en la supuesta propiedad y transmisión de "verdades inclaudicables". Elegimos ponernos en cuestión a nosotros mismos, lo mismo que el mundo que representamos. Y esto es una parte sustantiva en la apuesta. (Aguer, 2014, p. 110).

Aguer (2014) nos está exhortando a problematizar, cuestionar y decolonizar nuestra propia práctica pedagógica, pero ¿cómo se decoloniza una práctica pedagógica?, ¿cómo se despliegan las biopraxis pedagógicas decoloniales?

Cuando desarrollamos el hacer decolonial con docentes universitarios o de instituciones educativas, evidenciamos en las narraciones de sus experiencias las acciones que ellos encaminan a decolonizar sus prácticas pedagógicas, y lo hacen a partir de la desobediencia institucional, la indisciplina epistémica y epistemológica, el cuestionamiento al conocimiento eurocéntrico de las disciplinas, configurando espacios participativos simétricos, integrando al currículo las tecnologías de la información y las comunicaciones, con el fin de ofrecer la actualidad del mundo a las instituciones educativas periféricas en un proceso que deviene en proyecto glocal. "Se trata de una articulación entre lo local y lo global que se retroalimentan en condiciones de defender lo local como fuerza política que utiliza la tecnología global en su propio beneficio" (Palermo, 2014, p. 108).

Resumiendo, podemos afirmar que la escritura de este libro es en sí misma una práctica decolonizante, por cuanto:

- Configura un espacio/encuentro discursivo humanizante que ignora el discurso autoritario y lo reemplaza por el conversar afectivo y el reflexionar configurativo que posibilita aportar conocimiento colectivo.

- Desconfigura las jerarquías entre nosotros, participando de manera simétrica, activa y dialógica en la configuración de epistemes "otras"

- Desarticula nuestras propias prácticas pedagógicas, convirtiéndose en una válida herramienta para la decolonialidad holística organizacional.

- Potencia la crítica y la autocrítica desde nuestro propio pensamiento decolonial y posicionamiento fronterizo como resortes esenciales para dar sostenibilidad a proyectos de largo alcance que se reproduzcan en otros espacios académicos en los cuales participemos.

Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos hacerlo con la intencionalidad de configurar un pensamiento decolonial y, a su vez, estas pedagogías decoloniales exigen que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera, de ahí que una condición sine cua non para el despliegue de biopraxis pedagógicas decoloniales es precisamente el desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial, de ahí que las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales sino diversas, plurales y pluri-versales

5. CONFIGURAR UN PENSAMIENTO DECOLONIAL

5.1. El Pensamiento Decolonial/Fronterizo como Teoría Crítica Latinoamericana -y caribeña-

Desde finales del siglo XX y con más intensidad en las dos primeras décadas del siglo XXI, las ciencias antroposociales han sido deconstruidas por la intervención de múltiples teorías críticas y corrientes de pensamiento que hacen un análisis profundo del sistema-mundo actual. Estas corrientes de pensamiento crítico también analizan las relaciones sociales y la política global desde epistemologías y paradigmas "otros" válidos y útiles para explicar, interpretar, comprender y transformar la geopolítica del conocimiento y la matriz del poder (Fonseca & Jerrems, 2012). Estos autores refieren que una de las corrientes más novedosas es el llamado Pensamiento Decolonial, propuesta emergente en el marco del debate crítico en las ciencias sociales, originalmente en la Filosofía, Sociología, Historia, Lingüística y Economía, pero que en la actualidad ya se ha extendido a la Educación (Díaz, 2010; Bustamante & Vargas, 2010; Palermo, 2014, 2015; Alvarado, 2015); Psicología (Solís, 2011), Arqueología (Haber, 2011b, 2012) y Antropología (Garbe, 2012, s.f.). El giro decolonial

también se ha extendido a comunidades de minorías étnicas como los grupos indígenas (Grosfoguel, 2007; Ayora, 2012; Arévalo, 2015), la infancia (Medina & Da costa, 2016) y las mujeres, en un enfoque crítico-decolonial denominado Feminismo (Cubillos, 2014; Herrera, 2015).

Además de lo referido anteriormente, la corriente del pensamiento decolonial se ha generalizado a las áreas epistemológica y de la investigación (Suárez, 2011; Haber, 2011a, 2014; Zelaya, 2013; Borsani, 2014; Arguello & Perea, 2014; Díaz, 2015; Saldarriaga, s.f.; entre otros no menos importantes). No obstante, sus éxitos, esta perspectiva política-epistemológica no ha estado exenta de sendas críticas (Espinosa, 2014; Hernández, 2017; Artavia, s.f.).

Esta corriente crítica (pensamiento decolonial) cuestiona y problematiza las concepciones de las teorías postcoloniales ya establecidas, se impulsa desde América Latina a partir de los aportes del Colectivo M/C/D, quienes riñen con la modernidad europea desde una mirada dialéctica que los lleva a develar su cara oculta (antítesis): la colonialidad, configurada en diversas dimensiones: poder, saber, ser y vivir. No es una teoría post-occidental, más bien constituye una manifestación excepcional de la teoría crítica contemporánea en las tradiciones de las ciencias antroposociales de América Latina y el Caribe. Surge desde Abya Yala, pero no se circunscribe a nuestro continente, por cuanto cuestiona las configuraciones de poder que mantienen subalternizado al sujeto colonial global mediante los diversos canales epistémicos, lingüísticos y praxiológicos.

El pensamiento decolonial es la autónoma teoría crítica latinoamericana y caribeña, que se erige en proyecto naciente como perspectiva analítica cuya finalidad es comprender de modos "otros" los problemas fundamentales que enfrenta América Latina y el Caribe como la corporativización de las instituciones de producción y las políticas, la distribución y recepción de conocimientos dominantes en las ciencias sociales, la globalización (colonial), así como las articulaciones de acciones colectivas e imaginarios que trascienden las formaciones nacionales (Fernández, 2006).

Para comprender la génesis, historia, evolución y características del pensamiento decolonial es preciso remontarnos a los trabajos de Escobar (2003), quien lo asume como programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano y la obra de Maldonado-Torres (2006b, 2007a, 2011a, 2011b,

2017) quien fue el primero en aportar la noción de giro decolonial. Asimismo, Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) relacionan el giro decolonial con la teoría crítica y el pensamiento heterárquico, ofreciendo reflexiones significativas para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.

En otros apartes de este libro hemos expresado que son tres las líneas constitutivas del pensamiento decolonial: Teoría de la Dependencia, Pedagogía del Oprimido y Teología de la Liberación. De ahí que la comprensión del pensamiento decolonial como corriente crítica sustentada en la filosofía de la liberación latinoamericana exige la lectura concienzuda y el análisis detallado de las obras tempranas de Cardoso y Faletto (1973/1969), Freire (1987/1970) y Dussel (1973, 1977).

Por otro lado, Mignolo (2014c) destaca que el binomio alrededor del cual gravita el pensamiento decolonial es la Modernidad/Colonialidad. En una estocada magistral este autor devela que la colonialidad es el lado oculto de la modernidad. De ahí que la perspectiva decolonial asume una posición propia por cuanto es consciente de que la modernidad tiene su lado oculto, es decir la colonialidad. Esto no es trivial, la designación de la colonialidad como la operación encubierta de la modernidad es una genial jugada epistémica (y epistemológica) que le permite al pensamiento decolonial develar la exterioridad de la modernidad y sus límites, desentrañando su autoimagen, en la que se asume como la totalidad de la realidad histórica, se piensa como un cosmos, autocontenida en sí misma. El pensamiento decolonial visibiliza la invención de las distintas facetas de la modernidad por parte de Occidente (modernidad, postmodernidad, globalización). Esta configuración conceptual tiene una extraordinaria importancia y un significado especial en la comprensión del holos histórico, ya que se devela que la modernidad no incluye ni abarca la totalidad del vivir humano, sino que hay un más allá de la modernidad, un afuera, existe una exterioridad, por cuanto existen diversas y múltiples formas de estar, vivir y habitar el mundo, formas de hacer, pensar y sentir, formas de relacionarse con el mundo, cuya genealogía no es moderna ni occidental. Esta operación epistémica decolonial nos permite proponer formas, conocimientos, modos, pensares, sentires y vivires otros, diversos, no eurocentrados, pero igualmente válidos, aunque la modernidad no los reconozca como tales y los ubique en un tiempo "pasado", o en una condición "atrasada" o "subdesarrollada".

Los seres humanos somos seres vivos lenguajeantes, el lenguaje es nuestro modo natural de vivir, vivimos en el lenguaje (Maturana, 1992 ,1999), éste es la casa del ser (Heidegger, 2010, 2011, 2012). Al hablar configuramos el mundo en que vivimos, por eso Wittgenstein (2006, 2010, 2012) señala que los límites del lenguaje son los límites de su mundo, porque damos forma a nuestro mundo mediante el discurso, a través del texto, y no existe nada fuera de ese mundo, por eso Derrida (2012) expresa que no hay nada fuera del texto.

Esto lo tuvo muy bien en cuenta la modernidad al decir 'América', ya que desde ese momento Europa configuró un mundo universal desde lo particular, universalizó su territorio, globalizó su lugar de enunciación, y Occidente se convirtió en lo general siendo singular. Esto lo logró silenciando los otros nombres, conquistando los otros mundos, quitándoles la voz, impidiendo que no hablara el subalterno y ocultando una realidad existente, diversa, plural, inteligente y creativa. Sin embargo, cuando miramos desde la exterioridad, cuando observamos a la modernidad observando su hermana gemela: la colonialidad, conquistando, violentando, masacrando, saqueando y colonizando, inmediatamente vemos esa innegable realidad que la modernidad ha callado. Es por ello que desde la mirada no-moderna, no-eurocéntrica y no-occidentalizada, siempre vemos a la modernidad y a su cara oculta: la colonialidad, vemos el holos, la totalidad, y develamos lo que la modernidad calla: su esencia colonial. De ahí que la noción de colonialidad representa el eslabón perdido de la modernidad, encubierto y oculto en su discurso global eurocentrado. Precisamente, la operación epistémica fundante del pensamiento decolonial es nombrar el lado oculto de la modernidad, es decir la colonialidad. Este acto lingüístico discursivo se convierte en la principal operación epistémica y epistemológica de la corriente crítica decolonial. A través del discurso el pensamiento decolonial desobedece el privilegio y la prerrogativa epistémica de la modernidad al nombrar el mundo y auto-nombrarse para ejercer su poder global y universal (Mignolo, 2014c). Pero para revertir esto, como finiquita este autor: Hoy, voces dignas y rebeldes dicen 'Abya Yala'. En efecto, desde el Abya Yala nos llegan voces silenciadas y subalternizadas por el discurso eurocentrado "universal" y uni-versal de la modernidad.

Como se aprecia, el pensamiento decolonial devela la codicia globalizante de la modernidad y desentraña sus mezquinas intenciones de encubrir su ontología,

caracterizada en la presencia constitutiva de la colonialidad como su otra cara, su exterioridad, su esencia y naturaleza silenciadas. El pensamiento decolonial nombra la colonialidad negada y ocultada por la modernidad. La colonialidad se convierte entonces en un concepto cuya génesis es la conciencia y el pensar desde la exterioridad de la modernidad, desde el silencio colonial, recobrando así la voz que clama decolonialidad en el vivir actual desde la exterioridad (Mignolo, 2014c).

Mignolo nos señala que el hecho de nombrar la colonialidad como cara oculta y esencia constitutiva de la modernidad es la característica principal que diferencia el pensamiento crítico decolonial de las teorías críticas occidentales. Y esto es así porque al reconocer que la colonialidad es inmanencia de la modernidad, la corriente del pensamiento decolonial observa la exterioridad de la modernidad y desentraña la pluralidad que existe más allá de ella. En cambio, para el pensamiento crítico de occidente la modernidad no tiene exterioridad, no hay nada más allá de ella, la modernidad es la totalidad presente de lo real, es toda la realidad empírica y lingüística, lo cual le impide ver sus mecanismos de poder internos, los procesos de dominación colonial a través de los cuales la modernidad se ha "desarrollado" y autoconfigurado como la única realidad existente, como una realidad universal. De ahí que, el hecho de nombrar 'la colonialidad' ha abierto una distinción hermenéutica de estudio y análisis que no existía como eje epistémico y epistemológico articulador de un pensamiento crítico de liberación, es decir, de un pensamiento decolonial. La noción de colonialidad ha sido muy útil en el estudio de los procedimientos coloniales que le permiten a la modernidad afirmarse como modelo civilizatorio hegemónico y dominante. La colonialidad devela las formas de olvido y negación que co-constituyen a la modernidad (Mignolo, 2014c).

La noción de pensamiento decolonial en ocasiones es sustituida por otras nociones similares: razón decolonial, pensamiento "otro", pensamiento fronterizo, pensamiento post-abismal. Por ejemplo, Maldonado-Torres (2008) hace referencia a la razón des-colonial, argumentando que su finalidad primordial es el cambio social y no sólo el cambio en métodos de conocimiento. Este autor señala también otros dos tipos de razones que no desarrolla: la razón imperial y la razón colonial. La razón imperial es la encargada de producir mentiras y generalizar la hipocresía imperial, y la razón colonial se relaciona con formas de conocer e investigar que sucumben ante -o son

seducidas por- la razón imperial. De esta manera, se entrelazan tres razones, formando una configuración tríadica de racionalidades: imperial, colonial y decolonial. Ahora bien, desde nuestra mirada, la razón decolonial no está encaminada solo al cambio social, mediante la lucha por un mejor mundo para los colonizados, sino a luchar contra las injusticias, la inequidad social, la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones, develando las condiciones y entramados que configuran la colonialidad. En este sentido, la razón decolonial configura una afluencia biopráxica creadora de mundos "otros", creando valores y experiencias diversas emancipatorias y liberadoras.

En otro de sus importantes trabajos, Mignolo (2013b) habla de la necesidad del pensamiento fronterizo, el cual emerge de la diferencia colonial de poder y se erige contra éste. El pensamiento fronterizo se configura desde la subalternidad colonial y se convierte en una alternativa decolonial al cosmopolitismo crítico. Es una utopística que nos ayuda a configurar un mundo donde quepan muchos mundos.

El pensamiento fronterizo nace en las fronteras, en los márgenes donde habita y transita el subalterno. Esta metáfora del margen ha sido muy poderosa en las ciencias sociales y humanidades para entender la desigualdad social, la opresión, la desventaja y el poder. "Se emplea junto con otros conceptos similares tales como fronteras, límites, puentes, centro-periferia, para poder distinguir a la gente en términos espaciales, así como en términos socioeconómicos, políticos y culturales" (Smith, 2016, p. 267).

Walsh (2013) también reflexiona sobre los procesos educacionales a partir de conceptos como: pensamiento-otro y pensamiento crítico de frontera. La noción de "pensamiento-otro" fue creada por el autor marroquí Abdelkebir Khatibi (1938-2009), y se refiere a la posibilidad de pensar desde la descolonización, luchar contra la deshumanización, la existencia dominada y la no existencia. Puede apreciarse su similitud con la noción de colonialidad del ser.

El pensamiento-otro puede ser analizado desde la óptica de la decolonialidad. En este sentido este tipo específico de pensamiento se expresa en la diferencia colonial y asume un doble papel: por un lado, despliega el cuestionamiento de la colonialidad del saber, el poder, ser y vivir, problematizando la subalternización

de los saberes "otros" configurados en la exterioridad de la modernidad, que con su discurso totalizante y violento invisibiliza los conocimientos del colonizado; y por otro lado, se encamina hacia la configuración de un pensamiento fronterizo/decolonial como una epistemología "otra", creada desde los márgenes, surgida y vivida en los bordes de la modernidad eurocentrada. Así, la titánica misión del pensamiento fronterizo es hacer emerger las categorías invisibilizadas y exterminadas por el eurocentrismo y el occidentalismo ante los ojos de la modernidad, que encubrió el genocidio epistémico y epistemológico, ocultando su otra cara: la colonialidad. Aquí se hace evidente que el concepto de pensamiento "otro" tiene un potencial epistémico extraordinario para cuestionar a la modernidad y sus designios, problematizar sobre su cara oculta (la colonialidad) y proponer formas "otras" de conocer y vivir, formas otras de pensar, es decir, pensamientos "otros", en este caso, decoloniales.

Para Walsh (2012c), el pensamiento fronterizo relaciona el conocimiento universalizado por el mundo occidental con los conocimientos subalternizados. Es decir, el pensamiento fronterizo es un accionar mediador entre pensamientos/conocimientos configurados al interior de la modernidad/colonialidad, y pensamientos/conocimientos locales configurados desde la diferencia colonial. Esta manera de comprender el pensamiento fronterizo lo distancia del pensamiento-otro, o de un pensamiento "otro" que podría ser el pensamiento decolonial.

Walsh (2012c) se refiere a dos rutas del pensamiento decolonial: "casa adentro" y "casa afuera". Con la expresión "casa adentro" hace alusión al proyecto propuesto por el pensamiento "otro", es decir, pensar desde los conceptos y saberes propios, mirándonos hacia dentro, hacia nuestro interior, reconociendo y validando nuestras formas "otras" de pensar, ser, conocer, estar y vivir en el mundo. En cambio, la expresión "casa afuera" está más relacionada con el pensamiento fronterizo, el cual no ignora ni abandona al pensamiento dominante, sino que lo cuestiona, lo desafía, lo enfrenta y problematiza, lo acorrala contaminándolo con otros modos de pensar, usando otra retórica, otras narraciones, otras historias. El pensamiento fronterizo abre el pensamiento eurocéntrico desde su propia episteme, y mediante esta práctica eleva al pensamiento "otro" a otros niveles de análisis en el camino hacia la interculturalización del conocimiento.

El pensamiento fronterizo nace y emerge desde los bordes, en la frontera, no desde el territorio. Nace en la mente y acción del subalterno. No nace dentro de la modernidad sino desde su exterioridad, de ahí su valor epistemológico. Mediante el pensamiento fronterizo desplegamos la deconstrucción para decolonizar. Pero esta deconstrucción solo es posible en el interculturalizar, porque tengo que conocer -y relacionarme con- lo que intento deconstruir. Esta deconstrucción me permite decolonizar para poder reconfigurar. La relación armónica entre el interculturalizar (con intenciones de deconstruir) y el decolonizar, garantizan la reconfiguración de lo deconstruido. Es por ello que mediante estas acciones decolonizantes se desvanece el eurocentrismo, por cuanto éste considera la existencia de un sujeto conocedor de una única verdad, en cambio la diferencia colonial multiplica los sujetos que conocen, piensan y sienten. Entonces existen diversas lógicas y racionalidades y se quiebra la idea colonial de una verdad universal.

Basada en la concepción de pensamiento fronterizo de Walter Mignolo, Walsh (2012c) propone la noción de "posicionamiento crítico fronterizo", que no es más que una forma de cambiar no solo el contenido de la conversación sino los propios términos y crear nuevas nociones, pensando así de otro modo y moviéndose en 'otra lógica' (Mignolo, 2013b). Es decir, lo que Mignolo asume como pensamiento desde la frontera, Walsh lo asimila como acción en la frontera, para Mignolo es un pensar y para Walsh (2005b) es un hacer, una actuar, un posicionamiento-otro, que le permite aportar los términos de la conversación, implosionar desde un lugar propio, configurar alternativas al eurocentrismo, interculturalizar, decolonizar y reconfigurar. En este mismo orden de ideas, Santos (2010b) afirma que la injusticia social global está estrechamente relacionada con la injusticia cognitiva global, proponiendo el pensamiento post-abismal, el cual considera que la diversidad del mundo es inagotable y aún carece de una adecuada epistemología, por consiguiente, la diversidad epistemológica del mundo todavía no se ha configurado.

Mignolo (2007b) aclara que el pensamiento decolonial no es un pensamiento de izquierda, sino la apertura hacia otros rumbos, buscando otros caminos y tratando de encontrarse en la diferencia. Este autor considera que el pensamiento fronterizo surge del pensamiento decolonial, pero indica que después de leer a Waman Puma y Cugoano sería una redundancia hablar de pensamiento crítico decolonial o pensamiento crítico fronterizo, aunque a

veces es necesario para evitar confusiones. No obstante, todo lo decolonial y fronterizo es crítico, pero a veces utilizamos el término crítico para diferenciar el pensamiento decolonial y fronterizo de la teoría poscolonial (Said, Bhaba, Spivak) y de la teoría crítica moderna/postmoderna (Escuela de Frankfurt y sus secuelas; post-estructuralismo).

En el segundo capítulo de este libro expresamos que Césaire (2015), Fanón (2013, 2016), Hall (2010) y Freire (2011, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2014) constituyen pilares epistémicos insoslayables que contribuyeron a configurar la idea de una teoría de la decolonialidad como paradigma de pensamiento, sentimiento y acción. También argumentamos que los fundamentos epistémicos y epistemológicos de una ciencia decolonial podemos encontrarlos en las obras de Poma de Ayala (2013) y Cugoano (1999).

Felipe Guaman Poma de Ayala (Waman Puma), desde el Virreinato del Perú, escribió su Nueva Corónica y Buen Gobierno, enviándola al Rey Felipe III en 1616. Por otro lado, el esclavo liberto Ottobbah Cugoano publicó en Londres en 1787[16], su obra titulada Pensamientos y sentimientos sobre el mal de la esclavitud. Estas dos obras magistrales constituyen las primeras manifestaciones de la corriente que ahora nos ocupa y que se ha denominado Pensamiento Decolonial. En estas dos obras se explicitan los cimientos del pensamiento decolonial como teoría crítica. Pero los discursos de Waman Poma y de Cugoano no participaron en el foro de discusiones junto a la teoría política hegemónica de Maquiavelo, Hobbes y Locke, por cuanto fueron invisibilizadas debido a la colonialidad epistémica (Mignolo, 2007a). De manera que los cimientos del pensamiento decolonial podemos encontrarlos en Waman Poma y Cugoano. Ellos son a la decolonialidad lo que Platón y Aristóteles son al pensamiento occidental. Las "Grecias" y "Romas" del pensamiento decolonial, de manera respectiva, sin lugar a dudas son Waman en el Tawantinsuyu y Anáhuac, y Cugoano en el Caribe Negro (Mignolo, 2007a).

Sin lugar a dudas, la diversidad de las experiencias a las que fueron forzados los seres humanos por las invasiones europeas, permitieron a Waman Puma y a Ottabah Cugoano abrir un espacio-otro: el espacio del pensamiento decolonial. Felipe Guaman Poma de Ayala abrió la puerta para entrar al lado

16. Es decir, diez años después de que Adam Smith publicara La riqueza de las naciones.

más oscuro del Renacimiento, en cambio Ottobah Cugoano abrió la puerta para entrar al lado más oscuro de la Ilustración (Solís, 2011). La teoría política de Waman Puma, es un resultado del pensamiento crítico fronterizo, de ahí que sea también un pensamiento decolonial. Precisamente, por su importancia y significado para la decolonialidad, es urgente estimular y potenciar la configuración de un pensamiento decolonial en las organizaciones educativas, en los espacios familiares, en la comunidad, y en las instituciones culturales. Nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitan con urgencia configurar su pensamiento decolonial. Es una cuestión de subsistencia.

5.2. Configuración de un pensamiento decolonial

En este contexto discursivo es necesario destacar que cuando hablamos de pensamiento decolonial estamos haciendo referencia a un tipo específico de pensamiento, a una dimensión específica del amplio ámbito de configuraciones humanas. El pensamiento decolonial puede entenderse al igual que hemos comprendido otras expresiones que caracterizan un tipo específico de pensamiento, tales como: pensamiento científico, pensamiento configuracional, pensamiento contable, pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento económico, pensamiento filosófico, pensamiento holístico, pensamiento lineal, pensamiento lógico, pensamiento matemático, pensamiento político, pensamiento reflexivo o pensamiento sistémico. En este caso, cada adjetivo nombra un ámbito sígnico, un área de sentido que describe y connota un pensar particular, por cuanto el adjetivo (científico, configuracional, contable, creativo, crítico, económico, filosófico, holístico, lineal, lógico, matemático, político, reflexivo, sistémico) modifica al sustantivo pensamiento.

Los mundos y saberes otros configurados desde el lado oculto de la modernidad constituyen la cuna del pensamiento decolonial, que se concientiza a partir de la dinámica epistémica y epistemológica, reconociendo y teniendo en cuenta que ha sido silenciado, encubierto y en ocasiones desfigurado, subalternizado, humillado, sometido y avasallado. Es por ello que la primera acción decolonizante que debemos desplegar en el proceso de reconocimiento de lo que ha sido silenciado es nombrar el lado oculto de la modernidad: la colonialidad, y solo después de este nombramiento es que podemos desplegar otras acciones decolonizantes desde el ámbito de la decolonialidad, pero si no

nombramos la colonialidad como la cara oculta de la modernidad, entonces no estaremos en condiciones de configurar un pensamiento decolonial.

El pensamiento decolonial vive, se hace tangible, se manifiesta, se concreta y materializa en las miradas y voces de los 'subalternos', los "otros" silenciados, los colonizados, quienes por vivir en esa condición de subalternidad, comprenden a cabalidad los macabros designios y dispositivos perversos de la colonialidad. No es nada extraño entonces que "el método de la crítica decolonial es el de escuchar la dignidad y la esperanza en resistencia, escuchar su plenitud" (Mignolo, 2014c, p. 193). Desde esta comprensión, el hacer decolonial se erige como un proceso decolonizante para la estimulación y potenciación del pensamiento decolonial, a través de sus acciones constitutivas: observar decolonial, conversar afectivo y reflexionar configurativo (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2017). No obstante, teniendo en cuenta que no hay decolonialidad sin colonialidad y que todo proceso decolonizante engendra nuevas y más variadas y ocultas dimensiones y manifestaciones de colonialidad, y asumiendo que en el colonizado habita silencioso también el colonizador, entonces el pensamiento decolonial corre raudo tras el ser favorecido por la modernidad, el ser predilecto de la modernidad: el consumidor empedernido, y lo interpela, cuestiona y problematiza, con el fin de que éste se reconozca envuelto en la (auto)colonialidad, se descubra en tanto ser colonizante y pueda (auto)decolonizarse para entonces sumergirse con/por/para/desde los "otros" en un proceso colectivo de decolonialidad holística y global. Para que este loable reto se logre es preciso que este individuo moderno/colonial reconozca que no es ajeno a la colonialidad, que está implicado en ella, y ante todo debe concientizarse y reconocerse como un "sujeto histórico, no solamente como sujeto aislado y superficial" (Mignolo, 2014c, p. 193).

La razón de ser del pensamiento decolonial es la decolonialidad del poder, es decir, la demolición de la matriz colonial de poder. La forma sobre cómo lograr lo anterior también fue propuesta por Quijano (1992): decolonización epistemológica, nueva comunicación ínter-cultural, intercambio de significaciones y experiencias, configuración de otra racionalidad.

Para Mignolo (2007b) el pensamiento decolonial es el pensamiento que se desprende y se abre a posibilidades encubiertas por la racionalidad moderna, configurada y encerrada en las categorías del griego y del latín y de las

seis lenguas imperiales europeas modernas. De ahí que para estimular y potenciar la configuración de un pensamiento decolonial, sean necesarios el desprendimiento epistémico-epistemológico y la apertura a formas "otras" de conocer y de vivir. Debemos crear nuevas trayectorias y abrir nuevas rutas metodológicas que nos permitan configurar conocimientos fronterizos. Estos son el resultado de pensar desde la frontera, lo cual implica ubicarnos, en pensamiento, sentimiento y acción, en una posición intermedia entre el eurocentrismo epistémico-epistemológico y nuestras culturas populares o tradicionales. No es posible pensar decolonialmente sin pensamiento fronterizo. Nosotros escribimos en lenguas occidentales modernas e imperiales (español, inglés, francés, alemán, portugués o italiano) pero con nuestros cuerpos en la frontera (Mignolo, 2014c).

Siguiendo ese mismo orden de ideas, asumimos que el pensamiento decolonial se configura a partir de reconocer las biopraxis teleológicas, vivenciales y experienciales que están signadas por la colonialidad. Una condición sine cua non del pensamiento fronterizo decolonial es ser conscientes de que pensamos habitando la frontera moderna/colonial (Mignolo, 2014c). Sin embargo, no es posible configurar un pensamiento decolonial si seguimos viviendo y conociendo a partir de las categorías occidentales y eurocéntricas. Debemos usar unos lentes epistémicos "otros", propios, que se fabriquen en la frontera, en los bordes, al margen de la modernidad/colonialidad, no con materias primas importadas desde Europa, sino con material decolonial. El desenganche epistémico, el desprendimiento epistemológico y la desobediencia metodológica constituyen una configuración tríadica que permite consolidar la opción decolonial en el siglo XXI, potenciando el pensamiento decolonial (Mignolo, 2009).

No tenemos otra alternativa, porque si seguimos usando los lentes epistémicos eurocentrados, si seguimos observando y conociendo con los ojos europeos/norteamericanos y si seguimos viviendo a imagen y semejanza del anthropos USA-eurocéntrico-occidental, entonces no tendremos ni la más remota posibilidad de decolonizar nuestro saber, nuestro ser y vivir, nuestro lenguaje ni nuestra mente. La colonialidad quedará instaurada en el cerebro. Debemos desengancharnos de la administración disciplinaria y de la configuración cognitiva imperial (Mignolo, 2009). De ahí que el pensamiento decolonial también se desprenda de los debates de los "post"(coloniales/estructuralistas/

modernos), haciendo dos preguntas claves: ¿qué tipo de conocimientos y comprensiones necesitamos?, ¿quiénes -y para qué- los configuran?

Como se aprecia, en el centro de la decolonialidad está la propuesta no solo de un pensar-otro (opositor y contrario al pensamiento moderno/colonial) sino de unos pensares-otros (Restrepo & Rojas, 2010). El pensador decolonial debe dar un salto epistémico, debe dar un giro de 180 grados y asumir que es de donde piensa y no como afirmada Descartes que sabe que existe porque piensa. Cambiar el cogito ergo sum, por el sum ergo cogito. Ahora bien, debemos tener mucho cuidado y andar atentos, por cuanto no debemos proponer un sujeto trascendental y un ego fundante como alternativa decolonial radical en contraposición al alter homogéneo usa-eurocéntrico moderno/colonial (Yehia, 2007). Es preciso siempre tener presente que no buscamos crear otro pensador sido un pensador "otro", un pensador diferente, que coexiste con su colonizador, pero configurando decolonialidad, un pensador que hace gala de unas competencias "otras": las competencias decoloniales.

5.3. Competencias "otras": las competencias decoloniales

En diversos estudios e informes que desde el año 2000 se han ido generando sobre la profesión docente en Europa por diferentes organismos (Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas) se aprecia la tendencia a desarrollar una educación basada en competencias.

En dichos estudios e informes se considera que las competencias incluyen saberes o conocimientos (saber); habilidades, conocimientos prácticos y destrezas aplicativas (saber hacer); valores, actitudes y compromisos personales (saber ser y estar), y su uso funcional e integrado en contextos variados para resolver los retos profesionales.

Para tal efecto a nivel internacional, por ejemplo, la UNESCO (1999), define competencia como "el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea" (p. 11). Asimismo, y desde la perspectiva educativa, se sostiene que "es necesario propiciar el aprendizaje y la construcción de las competencias

adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la Información" (Argudín, 2005, p. 12)

Antes de hacer una configuración de las competencias que tiene o posee el docente es necesario tener claro cuáles son las prácticas pedagógicas a las que se circunscriben los maestros. En una línea de pensamiento similar, Flórez y Batista (1982) plantean que la práctica pedagógica posibilita transformar la capacidad cognoscitiva, sensomotora y afectivo social de los estudiantes -producto social-, enmarcada en específicos medios de producción, según las relaciones socio-históricas que, con base en métodos y técnicas, alcanzan unos niveles de desarrollo o aprendizajes esperados, lo que conllevaba a la integración de los individuos al sistema ideológico predominante. En ese sentido, el objeto y la forma de configurar la práctica pedagógica, ha formalizado un complejo de relaciones que caracterizan al discurso en la práctica y ésta a su vez, al conjunto de la actividad humana en todos los aspectos de la existencia social en cuyo desarrollo se configura la cultura material y espiritual, el arte y la ciencia.

A partir de lo anterior, el docente debe reconocerse como uno de los actores participes dentro de las prácticas pedagógicas. Debe identificarse como un gestor del conocimiento activo dentro del proceso educativo, debe visionarse como un engranaje dinámico de las instituciones educativas, capaz de ser parte de la transformación que como país se pretende. Para lograr lo anterior es preciso establecer algunos criterios para definir las competencias emergentes de los maestros, es decir, estimular competencias "otras", no otras competencias como las interculturales, comunicativas, de diversidad, entre otras, que nieguen las que se potencian actualmente; sino unas competencias "otras" que coexistan con las actuales, para el fortalecimiento de procesos innovadores y decolonizantes de la práctica educativa, generando procesos libres y espontáneos en el aprendizaje de los estudiantes, y de los profesores.

Decimos de los profesores, que en el proceso mismo de la práctica, el profesor a la vez que enseña, aprende del otro -sí, aprende-, a partir de las configuraciones discursivas entre el estudiante y el maestro, entre el maestro y sus colegas, entre el maestro y los padres de familia, entre el maestro y los directivos docentes, entre el maestro y los miembros de la comunidad en la que está inmersa la escuela. Además, configura sus conocimientos a partir

de la académica, de su formación -aunque la que se brinde sea eurocéntrica-, conformando un pensamiento que lo define, ya sea para seguir en lo mismo o para transformar sus prácticas desde el vivir y tener un pronunciamiento y un posicionamiento "otro" frente a la realidad educativa colonial y la colonialidad pedagógica, curricular, didáctica y evaluativa. Precisamente, el aspecto central en un proyecto de emancipación epistémica es la coexistencia de diferentes epistemes o formas de configuración de conocimiento entre intelectuales, tanto dentro de la academia, como dentro de los movimientos sociales, con lo cual se pone en evidencia la cuestión geopolítica del conocimiento, entendida como la estrategia de la modernidad europea para afirmar sus teorías, sus conocimientos y sus paradigmas como verdades universales, así como invisibilizar y silenciar a los sujetos que configuran conocimientos "otros"

Ya hemos expresado que los autores del Colectivo M/C/D emplean de manera frecuente expresiones como: "paradigma-otro", "pensamiento-otro", "conocimiento-otro", etc. Dentro de este contexto, la palabra "otro" pretende referirse no solamente a toda perspectiva alternativa que puede residir en una lógica de fondo que no es puesta en duda o puede referirse a un cambio de óptica, de mirada, de lógica, de paradigma. De esta manera, dentro de este enfoque crítico-decolonial, Catherine Walsh reflexiona sobre los procesos educacionales a partir de conceptos como pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera.

Basándonos en estas reflexiones, queremos en este epígrafe final del libro delinear algunos rasgos caracterológicos de lo que hemos denominadoCompetencia(s) Decolonial(es), que incluyen la Inclusión, Equidad, Diversidad e Interculturalidad.

¿Debemos referirnos a la competencia decolonial o a las competencias decoloniales? Si hablamos de LA competencia decolonial, estamos ontologizando y colonizando. Si hablamos de UNA competencia decolonial o de competencias decoloniales «otras», estamos decolonizando, integrando varias categorías como rasgos de una competencia «otra», o considerando varias categorías como competencias "otras", cada una de ellas. La decisión es nuestra. Nosotros le damos el grado de complejidad, porque ninguna tiene una existencia ontológica, sino epistemológica, depende del locus de enunciación. Es el observador quien determina si se refiere a la competencia decolonial, a una

competencia decolonial entre muchas o diversas competencias decoloniales, es decir, competencias "otras".

La resignificación es una particularidad de la práctica pedagógica decolonizante, a partir de la competencia decolonial. Según Sánchez (2009), "la resignificación se concibe desde una concepción espiralada del desarrollo, no lineal, en la cual toda la dinámica de la gestión educativa se potencia a partir de un proceso continuo de construcción-deconstrucción, que gira en torno a la misión institucional de cada organización educativa, es una propuesta que se define a partir de un profundo sentido de valoración y respeto a la tradición académica y de la gestión de las instituciones" (p. 140) y no un desaprender como lo concibe Walsh (2015) en su propia experiencia del vivir, encaminada a desaprender la modernidad racional que la (de)formó, y aprender a pensar y actuar en sus fisuras y grietas. Pero no se trata de quitar totalmente lo aprendido, esto es imposible, se trata de, a partir de lo enseñado, darle otro sentido, y así reconfigurar un mundo de procesos no solo individuales si no también colectivos.

En Latinoamérica y especialmente en Colombia, existen instituciones educativas de papel, en las cuales su vida gira en torno a los preceptos del Ministerio de Educación, pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional, regidas por unas políticas públicas y planes de estudios, PEI y proyectos de área, apoyados en modelos eurocéntricos fuera de los reales contextos permeados de una realidad que no se asume, maestros que desarrollan los contenidos sin tener en cuenta las expectativas, necesidades e intereses de los estudiantes

El ingreso a la educación por muchos años estuvo demarcado por la exclusión y la desigualdad. Solo para algunos pocos, de la élite, de la clase alta, los que tenían el poder, se priorizan ciertos saberes, métodos que se inscriben con los resultados obtenidos en procesos de evaluación subalternizantes. En algunos casos, en nuestras escuelas, el común denominador de las acciones en el aula frente a cómo deben aprender nuestros estudiantes no se tiene claro. Aterrizando un poco en nuestras experiencias docentes, podemos observar cómo se discrimina -de manera involuntaria quizá- a un niño que no entiende un tema determinado, pero sí se prioriza la relación con el que capta el mensaje de forma más rápida. En ocasiones no se buscan otros mecanismos

de enseñanza, sino que queremos cuadricular el saber y pensamos que todos aprenden de la misma manera. De igual manera, los contenidos del currículo se centran en la memorización por parte del niño, no se estimula su reflexión, quedan muchos escritos en el tablero y en el cuaderno, pero sin vida, ya que ésta se fundamenta en el sentido comprensivo de la realidad. Urge transitar hacia lo no instituido, hacia la desobediencia de prácticas pedagógicas que constriñen, coartan y reprimen a nuestros estudiantes.

La escuela debe seguir en la búsqueda de transformar las prácticas pedagógicas, sin patrones colonizantes. La escuela debe seguir repensándose, intentando tener en cuenta las diferencias. Estas instancias han permitido un giro a la propuesta del saber colonial; un giro epistemológico que nos invita a reflexionar sobre el quehacer educativo, configurando conceptualizaciones emergentes como "competencias decoloniales"

Existen diferentes significados de competencias que tienen en cuenta aspectos del perfil de maestro que desea la institución; pero ¿nos hemos preguntado cuál es el maestro que desea el estudiante?, ¿cómo desean que sus maestros desarrollen sus clases?, ¿qué se necesita para priorizar lo nuestro, lo autóctono y lo originario en el debate sobre los contenidos curriculares?, ¿será que la práctica pedagógica da cuenta de las diferencias, los sentires y la comunicación de conocimientos por medio de la emoción del amor?. En fin, reflexionar sobre estos interrogantes nos permitirá ir configurando una noción de competencia que no subvalora las ya existentes, sino que pretende coexistir con éstas, produciendo el querer y el hacer voluntario sin imposiciones, echando mano de la otredad, de la alteridad. Precisamente, desde el grupo GIEDU, en diversos diálogos de saberes, propusimos la Competencia Decolonial en los siguientes términos: Es un proceso de interacción donde el formador es un mediador de experiencias de aprendizaje afectivo, las cuales estimulan la autoconfiguración holística del estudiante como ser activo, comprendiendo sus necesidades, deseos, intereses y expectativas.

Desde el interior de nuestro ser deben ser transformados nuestros discursos, asumir un paradigma "otro", una perspectiva educativa desde la complementariedad, la unidad de las diferencias, proporcionalidad de las vivencias y saberes a partir de la reflexión y recuperación de saberes de nuestros pueblos originarios, sin dejar de lado los de otras culturas. Sin duda

alguna, las instituciones educativas han venido abordando términos como interculturalidad, y los ha incluido en sus discursos socio-políticos, pero esto solo se refleja en las interrelaciones humanas, dejando intactas las estructuras sociales que siguen reproduciendo inequidades. La interculturalidad es inmanente a la decolonialidad, por consiguiente, es un rasgo caracterológico de la competencia decolonial. También lo son la inclusión, la equidad y la diversidad. ¿Verdaderamente son rasgos caracterológicos de la competencia decolonial o en realidad cada una de ellas es una competencia "otra", y todas constituyen competencias decoloniales?

La opción decolonial constituye la base fundamental en la cual debería estar sustentado el sistema educativo de una nación. Incluso, de no ser así, las prácticas pedagógicas de los maestros deberían asumir esta perspectiva. Sin embargo, sabemos que la educación está supeditada a reglamentos, estándares y políticas USA-eurocéntricas. La reglamentación explicita una serie de competencias que debe desplegar el maestro en su desempeño, copiadas de modelos de otros países y no desde la mirada contextual, que le permita adaptar su desempeño a las necesidades de los estudiantes y su entorno.

El tema de competencias ha sido estudiado ampliamente tanto por organismos internacionales como por aquellas instituciones que por estructura organizativa del país deben hacerlo. Esto resulta necesario, sin lugar a dudas. Los actores educativos deben comprender las implicaciones institucionales y sociales que confluyen tanto en una adecuada como una deficiente práctica pedagógica. Asumir una postura decolonial permitirá confrontar la hegemonía y el pensamiento occidentales, haciendo visible sus propias subjetividades, rompiendo paradigmas y dogmas impuestos, transitando hacia la construcción de saberes y mundos distintos. En este sentido, se aprecia la necesidad de develar lo que piensan, sienten y hacen los maestros sobre sus prácticas y competencias, así como sus posibles comprensiones discursivas. Los maestros deben gestionar su práctica pedagógica de manera armoniosa, coherente, epistémica y contextualizada, guiando su desempeño pedagógico desde las competencias decoloniales; es decir deben asumir en su desempeño cotidiano una concepción epistémica de competencias y prácticas pedagógicas por medio de acciones discursivas y reflexivas de manera colectiva. Necesitamos centrarnos en las competencias ausentes, subvaloradas e invisibilizadas, esas que son necesarias para dar respuesta adecuada a las

demandas del ejercicio profesional. Desde una desobediencia epistémica con la educación que coloniza, debemos transmitir un pensamiento de otredad en el cual estén inmersos las posibilidades, perspectivas, ideales, donde participe la voz de una configuración decolonizada. Por lo tanto, resulta fundamental que el docente pueda tener claro las competencias decoloniales de manera consciente -desde una configuración con el colectivo educativo- en el proceso de desarrollo de su práctica pedagógica, en aras de la dinamización de procesos articuladores en las instituciones educativas.

Debemos afrontar la necesidad de dejar de copiar modelos de otros países, desprendernos de concepciones y prácticas que nos han venido adoctrinando, e inclinarnos por estudios reflexivos de nuestra sociedad, haciendo énfasis en una formación para la vida, no para el momento. Esto nos permitirá pensar en la necesidad de la decolonialidad de la educación, la cual permite sin lugar a dudas la configuración de una sociedad más justa y equitativa. Se trata de desentrañar lo heredado de nuestras culturas creando un sistema social de emancipación, es decir, transitar hacia una autonomía plena.

A lo largo de estudios sobre cómo mejorar la calidad educativa, principalmente el interés por mejorar la práctica pedagógica, que debe verse reflejada en el aprendizaje de los estudiantes, existen diferentes clasificaciones de competencias del docente, creadas por diversos autores, quienes generalmente manifiestan que el maestro debe hacer un análisis de su práctica, concebir, fijarse metas y superar inconformidades del sistema. Además, todo lo anterior depende de los conocimientos configurados, las creencias, los significados, cómo perciben y emplean determinadas herramientas y recursos, relaciones de participación que poseen unas determinadas características y derivación de la idiosincrasia de las personas y los contextos particulares.

Todo lo anterior parte de un constructo teórico "elegante", pero no podemos medir nuestro quehacer docente en querer superar lo que supuestamente nos indican las estadísticas. Algo muy probable que pueda estar pasando es que por estar pendiente de cumplir con lo que nos imponen podríamos estar dejando de lado el actuar de acuerdo a nuestras realidades educativas, culturales y sociales. En este sentido, aprovechar las grietas decoloniales permitirá configurar unas prácticas pedagógicas que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialismo

y racionalización universal de las ciencias hegemónicas; sino que se orienten a una mayor proyección e intervención epistémica y social decoloniales. Aunque parece complicado abrirse otros caminos, salirse de lo convencional, se hace necesario comprender que los estudiantes no tienen las mismas habilidades y capacidades, cada uno es un mundo diferente. Asumir la decolonialidad en estos procesos requerirá ir más allá de las propuestas de la reforma educativa, una forma para producir conocimientos donde primen las experiencias de la vida, acompañado de la participación colectiva generadora de transformaciones.

En nuestro país, Colombia, es notoria por parte de algunos maestros la discriminación de razas, religión, orientación sexual y culturas. Aunque esto es sancionado por las normas, el acuerdo de convivencia de las escuelas y a nivel de constitución nacional, la realidad es otra. Hay casos donde se aísla a aquel estudiante que no pertenece a la misma religión del profesor, éste lo minimiza y no le permite su participación desde sus creencias. Por ello es imprescindible dar paso a la decolonialidad, vista como la autonomía de los pueblos y de todos los actores sociales para plantear opiniones formuladas en el vivir desde disímiles representaciones de culturas, pensamientos desde la igualdad y reciprocidad de esos conocimientos sin ninguna clase de prejuicios que agravien y se superpongan ante las maneras de conocer.

Se requiere de una mejora en la práctica educativa de los maestros a partir de las competencias que éste devela, de modo que su acción de enseñanza no debe limitarse a configurar referenciales de competencias e insertarlas en el currículo, tampoco en transmitir conocimientos o un procesamiento de datos, sino que debe ser capaz de centrar su atención en los tipos de saberes en el ámbito académico, pedagógico y disciplinar, teniendo en cuenta las diferencias, modos de pensar, actuar, estilos y ritmos de aprendizaje, para que la práctica pueda romper el paradigma de la tara colonial. Debemos decolonizar nuestro pensamiento, configurar un discurso para actuar consecuentemente a favor de una sociedad libre, que sea capaz de reflexionar sobre sí misma. Debemos reconfigurar el perfil del profesor desde unas competencias decoloniales. Los docentes del tercer milenio deben resignificar el rol del estudiante, deben ser capaces de configurar sus propios ambientes formativos sin ser influenciados por otras culturas, al igual que el espacio propicio para la postulación de alternativas pedagógicas y didácticas en procura de abrir nuevos escenarios,

adentrándose a esa complejidad de una naturaleza sociocultural que conlleve a mejorar la crisis de la calidad educativa que está viviendo nuestra sociedad. Las competencias decoloniales constituyen el dispositivo decolonizante que guiará a los maestros en el cumplimiento de este loable empeño.

Emergencias para seguir decolonizando

Los procesos de colonización, sobre los cuales hemos venido reflexionando en este libro, que tuvieron sus inicios a partir de siglo XVI en nuestro continente americano, estuvieron enmarcados por un gran dominio e influencia que sigue controlando la vida misma de nuestros pueblos, que desconociendo sus raíces a través de los años se fueron apropiando de ese pensar, actuar y formas de ser y de ver el mundo, dejándonos de reconocernos en el otro, sin la mínima posibilidad que pueda ser estimado como un sujeto que posee diferencias, que se descubre, se autorreconoce a partir del otro. Precisamente se necesitaba de un proceso que diera lugar a la configuración de un proyecto que permita la emancipación, la liberación a partir de la resignificación de prácticas desde el ser, saber y poder, que le apostara a la valoración de aquellas que han sido inferiorizadas e invisibilizadas, buscando la urgencia de otras formas de vivir socialmente. Esto es decolonialidad. En consecuencia, estas reflexiones no tienen conclusiones al estilo tradicional, sino emergencias a partir de las ausencias. Reconocemos la existencia de un mundo plural, la diversidad cultural y la necesidad de la decolonialidad holística y configuracional. Es necesario reconocer que no es lo mismo multiculturalidad, multiculturalismo y pluriculturalidad. En este debate surge la noción de interculturalidad que migra hacia la interculturalidad crítica. La modernidad y el eurocentrismo se configuran a partir de la colonización, el colonialismo y la colonialidad. El colectivo de investigación M/C/D nos ha brindado nociones y categorías esenciales para la comprensión de la colonialidad, su génesis y evolución.

Es evidente que la violencia del colonialismo europeo en el Abya Yala no fue solo física, política y económica sino epistemológica. Nos impusieron una forma "universal" de conocer: el método científico, cimiento del enfoque positivista y empírico analítico. Debemos transitar hacia la configuración de una teoría de la colonialidad, lo cual implica el reconocimiento de una tipología básica que devela una configuración tríadica: colonialidad del saber, colonialidad del poder y colonialidad del ser. Sin embargo, es necesario reconocer el papel importante que ha desempeñado la autocolonialidad en la configuración de la colonialidad global. Es necesario además continuar estableciendo las diferencias entre descolonización y decolonialidad.

La cuestión colonial ha sido abordada por diversos autores (Bonilla et. al, 2011; Prieto, 2013a, 2013b, 2013c; Bautista, 2014), quienes nos ofrecen una visión íntegra de América, desde su conformación colonialista y su independencia anticolonial a la dominación imperialista. Desde estas miradas decoloniales podemos comprender qué significa pensar desde américa latina y abordar con una mayor profundidad los diversos tipos de colonialidad (colonialidad del saber o epistémica, colonialidad del poder o ideopolítica, colonialidad del ser o axiológica-ontológica). Asimismo, hoy es una necesidad continuar configurando la génesis de la noción de decolonialidad, a partir de comprender el origen, desarrollo y evolución del giro epistémico decolonial, y su genealogía. Es preciso configurar los presupuestos del giro decolonial, basados en la decolonialidad como proceso. A partir de las teorías de la decolonialidad se impone configurar nuevas tipologías de la decolonialidad, reflexionar sobre la decolonialidad del lenguaje, de la mente, y el vivir, y continuar avanzando en la configuración tríadica de la decolonialidad, la cual nos permitirá consolidar la noción de decolonialidad reconfigurativa.

Lo anterior será posible si continuamos desarrollando la crítica de la razón indolente para un nuevo sentido común de la ciencia, asumiendo un pluralismo epistemológico, a través del cual podamos configurar una ciencia social comprometida con la vida, sustentada en miradas otras desde Abya-Yala, para la decolonización del poder, del saber, del ser y de la ciencia social latinoamericana (Santos, 2003, 2009; Guerrero, 2010; Bautista, 2012).

En trabajos anteriores, Ortiz (2017d) había desplegado algunos intentos de abordar la investigación social y humana en clave decolonial, develando la falacia del objeto y el sujeto en la investigación social, cuestionando las nociones de objeto, lo objetivo y la objetividad y enalteciendo el sujeto, lo subjetivo y la subjetividad. Este autor considera que la exigencia de objetividad en las ciencias humanas y sociales es un argumento colonizador, considerando que no existe una objetividad pura. De esta manera, decoloniza la episteme tradicional y propone las nociones de objetividad subjetiva y subjetividad objetiva, mediante las cuales logra el desprendimiento epistemológico. Ortiz caracteriza el constructivismo como base de la epistemología decolonial configurativa, la complejidad como cimiento epistémico de la decolonialidad configurativa y la configuralogía como ciencia decolonial, describiendo

sus fundamentos epistemológicos, pero sigue atrapado en las categorías occidentales eurocéntricas fundadas por la ciencia moderna/colonial. A pesar de que propone la epistemología configurativa desde una perspectiva decolonial e intenta darle un giro decolonial a su epistemología configurativa, se frustra su aspiración de desentrañar la ontología decolonial de esta epistemología porque la analiza como metodología y como lógica configurativa-decolonial del conocimiento científico, aportando un procedimiento metodológico para la argumentación y la comprensión decoloniales en las ciencias humanas y sociales, quedando enganchado así en el discurso USA-eurocéntrico/moderno/colonial. No basta con desentrañar las creencias, falacias y obstáculos epistemológicos sobre la investigación en las ciencias sociales y humanas, ni con mostrar la inevitable configuración entre ciencia, arte y filosofía. Es necesario decolonizar en lo más profundo de las raíces discursivas, es preciso sumergirnos en las génesis epistémicas y decolonizar las configuraciones conceptuales y entramados textuales que nos atrapan en el lenguaje moderno/colonial.

A partir de lo anterior, proponemos la noción de Interculturalidad Decolonial. Es imprescindible develar la configuración heurística de la decolonialidad, configurar nuevas pedagogías y epistemologías. Por ejemplo, en el proceso de la decolonialidad es básica la Epistemología Intercultural, por cuanto ésta nos permite interculturalizar, decolonizar y reconfigurar. A partir de esta configuración tríadica surgen las nociones de Interculturalidad Decolonial y Decolonialidad Reconfigurativa. Ahora bien, el tránsito hacia una ciencia decolonial requiere un paso previo: decolonizar las ciencias sociales y humanas, ya que se han convertido en una empresa que produce solo conocimientos estructurados de manera vertical, sintiéndose incuestionables, no valoran el diálogo de saberes ni incorporan nuevas dimensiones de la vida del ser humano. Es preciso configurar un paradigma "otro", un paradigma decolonial, sustentado en una epistemología decolonial que promueva la investigación decolonizante. De esta manera emerge la Decolonialogía: ciencia decolonial.

No podemos pensar el pensamiento decolonial sin pensar la pedagogía, y esta no se puede pensar sin pensar la interculturalidad. A su vez, la interculturalidad decolonial no se comprende sin pensar la decolonialidad, lo cual exige pensar lo colonial y la colonialidad.

Ortiz (2017e) caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales, sugiriendo la configuración de otras formas de investigar: la investigación decolonial. Propone una clasificación sobre los tipos de colonialidad, introduciendo las nociones de autocolonialidad e interculturalidad decolonial, como conceptos básicos en la investigación educativa, que sirvieron de base para la configuración de esta obra. Así, el pensamiento de este autor transita hacia la configuración de una ciencia "otra": el hacer decolonial, mostrando una vez más la urgencia de decolonizar las ciencias antroposociales y configurar un paradigma decolonial, un paradigma "otro", un paradigma indisciplinado/fronterizo, que permita delinear una epistemología decolonial, es decir, la validación de saberes "otros" y formas "otras" de conocer, como por ejemplo el hacer decolonial como investigación indisciplinada o de frontera (no-metodología). Patentiza la noción de Decolonialogía como ciencia decolonial-configurativa, refrendando la mirada decolonial de Torres (2014) sobre las ciencias sociales en la escuela y la propuesta de educación para la paz integral que configura memoria, interculturalidad y decolonialidad (Sandoval, 2016). Esto es base para la decolonialidad de la pedagogía, el currículo y la didáctica y así lograr la configuración de un pensamiento y una vida decoloniales.

Enrique Dussel hace algo interesante, original y novedoso para la filosofía, que nosotros estamos urgidos -y en condiciones- de hacerlo para la pedagogía/currículo/didáctica. Él lee la filosofía con lentes decoloniales, critica a los autores clásicos desde dentro de sus propias obras, y propone los principios fundamentales y las tesis fundamentales de la filosofía de liberación. Nosotros tenemos que hacer lo mismo para las ciencias de la educación. Leer a los clásicos en clave decolonial y cuestionar sus propuestas, argumentar su esencia colonial, y proponer unas ciencias "otras" de la educación: las ciencias decoloniales de la educación.

Para lograr lo anterior debemos leer a profundidad -y reflexionar sobre- la Didáctica Magna (Comenio, 1630/2012), Emilio (Rousseau, 1719/2011), Como Gertrudis educa a sus hijos (Pestalozzi, 1801/2011), Pedagogía General (Herbart, 1806), Antropología pedagógica (Montessori, 1913), Democracia y Educación (Dewey, 1916/2004), The child and currículum (Dewey, 1926), Poema pedagógico (Makarenco, 1935/2008), La escuela de Summerhill

(Neill, 1960/2010, 2012, 2013), How to make a curriculum (Bobbitt, 1924), The curriculum of modern education (Bobbitt, 1941), Principles Basic of Curriculum and Instruction (Tyler, 1947/1986); por solo citar algunos autores clásicos.

Sobre todo, estas tres últimas obras son muy importantes en la historia moderna/colonial de la educación, y es urgente destrozarlas epistémicamente, por cuanto una gran parte de los problemas actuales de los procesos de aprender y enseñar, es precisamente por la aplicación dogmática y acrítica de los principios básicos del currículum, propuestos por Ralph Tyler, heredero de Franklin Bobbitt.

Así somos los humanos, porque The child and currículum (John Dewey) fue escrito muchos años antes que Principles Basic of Curriculum and Instruction (Ralph Tyler) y es contemporáneo con How to make the currículum (Franklin Bobbitt), pero estas dos últimas obras se aplicaron más en nuestras instituciones. Y la propuesta auténtica, pertinente, profunda, de Dewey (1926, 1964, 1989, 1997, 2003, 2004), quedó en el olvido, incluso en los EE.UU.

Necesitamos conocer la episteme colonial e identificar sus objetivos, estructuras de pensamiento y modos de actuación para transitar hacia lo decolonial, ya que podemos incurrir en la mezcla de intereses, en autocontradicciones y confusiones en interpretaciones llevadas a una globalidad y universalidad (propuesta eurocéntrica) y no a un mundo donde quepan muchos mundos, que es la propuesta desde el pensar decolonial.

El giro decolonial se ha preocupado más por la cuestión ideopolítica, epistémica y epistemológica que por la problemática disciplinar (pedagógica, curricular y didáctica), y su ocupación en lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes es casi nula. No se ha trabajado con amplitud y profundidad la decolonialidad de la educación. Lo que escriben Walsh y Palermo es otra cosa, es más política que pedagogía, currículo y didáctica. Esto es necesario hacerlo, por supuesto, pero estas autoras no decolonizan el sistema categorial de la pedagogía, el currículo y la didáctica, lo cual también es una urgencia.

Es necesario hacer una lectura decolonial de la genealogía de las ciencias de la educación. Mirar la pedagogía, el currículo y la didáctica en clave decolonial

nos permitirá develar el carácter eurocéntrico del sistema categorial de estas teorías de la educación y la enseñanza. Debemos desoccidentalizar las ciencias de la educación y develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación, la contradicción entre formación y emancipación. La doctrinalidad es la cara oculta de la formación. El proceso formativo, tal como se ha planteado desde el siglo XVII y XVIII en las voces de Comenio y Herbart, es adoctrinante. Es por ello que el antídoto contra la formación integral es la decolonialidad holística de la mente humana.

Debemos transitar hacia la decolonialidad de la educación. Decolonizar la educación implica aprender a caminar por los bordes, no temer movernos en la frontera. Si nos sumergimos en las teorías, enfoques y propuestas eurocéntricas de la educación, podríamos terminar ahogados en un mar de colonialidad epistémica-disciplinar. En cambio, si danzamos en la frontera con la opción decolonial, nuestro baile estará configurado por las acciones decolonizantes, conformadas por suficiente oxígeno para garantizar una respiración sana y una vida plena, libre de impurezas coloniales que laceran nuestro sistema nervioso central, nuestro cerebro, todo nuestro cuerpo, pero sobre todo nuestra mente, nuestra conciencia, nuestro pensar, nuestro hacer, nuestro sentir y nuestro vivir.

Para redireccionar y reposicionar las prácticas que emerjan de un carácter emancipatorio es de carácter urgente ir descentralizando las teorías tradicionales e ir visibilizando otras perspectivas del conocimiento en lo que se enseña, las metodologías y la puesta en marcha de la didáctica. Es evidente que emergen una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales. Así, el acto educativo cobrará importancia para la configuración del conocimiento por medio de la inclusión de todos los actores sociales, por ello podemos afirmar que se avecina la pedagogía decolonial configurativa, promotora de un pensamiento decolonial/fronterizo, el cual gesta un pensamiento decolonial configurativo.

Todos estos saberes, sentires y haceres decoloniales nos permiten no solo descubrir sino crear grietas decoloniales (¿lo no-colonial?), encaminadas hacia la configuración de un mundo-otro (¿la comunalidad?) que nos permita vivir en plenitud (Sumak Kawsay / Suma Qamaña). Solo de esta manera

podremos vivir una vida decolonial y salvar Pachamama, lo cual significa salvar la especie humana, es decir, salvarnos a nosotros mismos. Precisamente la configuración de una pedagogía decolonial es una alternativa plausible y necesaria, pero sobre todo urgente.

El debate de la decolonialidad de la educación necesariamente transita por dos caminos fundamentales: a) hacer una genealogía de cómo la modernidad/colonialidad ha configurado el estatuto epistémico de la pedagogía/currículo/didáctica y b) cómo en el proceso de fetichización, que la propia modernidad/colonialidad ha desarrollado sobre el saber, ha invertido el fundamento de la pedagogía/currículo/didáctica.

Debemos configurar una pedagógica/currículo/didáctica transmodernos/decoloniales, que desnaturalicen el proceso y el fundamento de la pedagogía/currículo/didáctica modernos, que son los que desarrollan y dirigen el campo educativo en Abya-Yala. Debemos decolonizar la pedagogía/currículo/didáctica y develar su esencia adoctrinante, eurocéntrica y colonizadora.

Es urgente porque la pedagogía coloniza, ya que su propuesta es la formación. Los profesores somos formadores que no formamos. Formar es dar forma, modelar. Y nuestra misión como profesores -que profesamos- no es darle forma ni modelar al estudiante. Formar es colonizar. El currículo coloniza, porque su propuesta es la organización y estructuración de la vida escolar, organización de los contenidos, planear y estructurar el proceso de formación. Organizar, planear y estructurar es colonizar. La didáctica coloniza, porque su propuesta es la enseñanza, esa es su distinción y su totalidad, convirtiendo en exterioridad al aprendizaje. La didáctica incluye el enseñar y excluye el aprender, convierte en subalterno al estudiante. En la didáctica el profesor es un colonizador. Enseñar es colonizar.

Cuando la pedagogía se preocupa por la formación sí coloniza y adoctrina. Porque se concentra en la estructuración del Otro. En el marco del currículo, cuando es el profesor quien planea, organiza y estructura, el proceso deviene en colonizante, porque priva al estudiante de la posibilidad de decidir. Cuando es el profesor quien opta por el estudiante sus decisiones curriculares colonizan. Y es eso precisamente lo que propone la teoría curricular moderna: organizar, planear y estructurar. No olvidemos que Franklin Bobbitt era administrador

de empresas y configuró su teoría curricular a partir de concepciones empresariales e ingenieriles.

El currículo moderno, tal como lo concibió Bobbitt, es colonizante, y por eso debemos decolonizarlo. No obstante, toda estructura es colonizante por su esencia rígida. El plan curricular también coloniza, adoctrina, es camisa de fuerza. Muy diferente es la acción educativa espontánea, esta es decolonizante. Pero en la escuela no aceptan este tipo de acciones y mucho menos agregar asignaturas. De ahí que los profesores debemos actuar de tal manera que podamos agrietar. Debemos aprovechar las grietas decoloniales. Las grietas decoloniales son inmanentes al método de enseñanza, las grietas emergen de nuestro accionar cotidiano, de nuestro modo de actuar decolonial, al estilo de Paulo Freire. ¿Podemos ser decoloniales utilizando en nuestras clases contenidos eurocéntricos?, probablemente no del todo, pero vamos decolonizando poco a poco a través de la decolonialidad de las estrategias pedagógicas. Por otro lado, podemos decolonizar el contenido curricular y ser colonizadores desde el método de enseñanza, instaurando una colonialidad metodológica.

Si tenemos en cuenta que la pedagogía, el currículo y la didáctica se configuran tradicionalmente en cinco componentes bien definidos que deben estar relacionados entre sí, entonces es necesario decolonizar cada una de estas configuraciones educativas:

- Intenciones u objetivos formativos.
- Contenidos curriculares.
- Métodos de enseñanza.
- Recursos didácticos.
- Evaluación educativa.

En cada uno de ellos se evidencia la colonialidad/decolonialidad en mayor o menor grado de profundidad. Lo importante para decolonizar la pedagogía/

currículo/didáctica es aprovechar las grietas decoloniales que emerjan en cada uno de ellos.

El proceso decolonizante, es decir la decolonialidad, se configura a partir del observar decolonial, el conversar afectivo y el reflexionar configurativo. Es preciso develar la lógica colonial inmanente a la retórica de la pedagogía/currículo/didáctica configuradas desde/por/para la modernidad y crear lógicas "otras", lógicas decoloniales sustentadas en discursos transmodernos. Pero si el camino de la decolonialidad no es la formación desde la pedagogía, ni la organización desde el currículo, ni la enseñanza desde la didáctica, ¿Cuál es el camino entonces?, ¿Existe un camino hacia la decolonialidad de la educación?, ¿Tiene que haber un camino?

¿Cuáles son las acciones/criterios/principios/huellas de la decolonialidad educativa?, ¿Cómo lograr la decolonialidad pedagógica/didáctica/curricular?, ¿Cuáles son las nociones decoloniales llamadas a sustituir la pedagogía/currículo/didáctica?, ¿Cuáles son los procesos decoloniales llamados a sustituir la formación/organización/enseñanza? Estas preguntas inauguran un debate académico decolonial. La Antropo-decolonialidad es la ciencia/teoría/reflexión/praxis de la decolonialidad humana.

Referencias bibliográficas

Aguer, B. (Ed.). (2014). *Cartografías del Poder y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

Albán, A. (2008). "¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia", ponencia presentada ante el Seminario Internacional "Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad", Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, mayo de 2008.

Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. Revista de Filosofía, 81(3), 103-116. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/21018

Apel, K-O. (1997/1975). *El camino del pensamiento de Charles S. Peirce*. Madrid: Visor.

Arévalo, G. (2015). Reportando Desde un Frente Decolonial: La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación. Disponible en: http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2.-Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

Arguello, A. y Perea, C. (2014). Modelo de Investigación de las Prácticas Pedagógicas Decoloniales en la Educación Superior Latinoamericana. Ponencia Pedagogías Decolonizadoras, Universidad Santo Tomás, Colombia.

Arias, M. I. (2017). Testimonio de vida. Santa Marta. Colombia.

Artavia, V. (s.f.). *Crítica al giro Decolonial: Entre el anticomunismo y el populismo reformista*. Consultado el 15 de diciembre de 2016. En: https://www.mas.org.ar/?p=5474

Ayora, G. (2012). Educación Intercultural y Decolonialidad: de la promoción de la lectura a un Enfoque de Literacidad para la niñez indígena Purhépecha. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Veracruzana, Xalapa.

Bautista, J. J. (2012). Hacia la descolonización de la ciencia social latinoamericana. La Paz, Bolivia: Rincón.

Bautista, J. J. (2014). ¿Qué significa pensar desde América Latina? Madrid: Akal.

Bautista, R. (2009). "Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional", Edición: La Paz, Bolivia.

Bernstein, R. J. (2013). *El giro pragmático*. Barcelona: Anthropos.

Bobbitt, F. (1924). How to make a curriculum. Cambridge: Riverside.

Bobbitt, F. (1941). The curriculum of modern education. New York: MacGraw-Hill.

Bonilla, H. (Ed.) (2011). *La cuestión colonial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Borsani, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y / o metodologías a posteriori. *Astrolabio*, 13,146-168

Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) (2014). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Bustamante, L. y Vargas, P. (2010). Alternativas curriculares en educación superior: derroteros posibles hacia la decolonialidad. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Revista Aletheia, Edición Especial.

Cardoso, F. H. y Faletto, E. (1973/1969). "Prefacio" "Introducción" y "Análisis integrado del desarrollo". Dependencia y desarrollo en América Latina. pp. 1-38. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro-Gómez, S. (2000). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.

Castro-Gómez, S. (2007). "Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 79-91. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.

Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.

Castro-Gómez, S. (2015). Revoluciones sin sujeto. Slavoj Zizek y la crítica del historicismo moderno. México: Akal.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico" En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 9-23. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.

Castro-Gómez, S. y Guardiola, O. (2002). Globalización, universidad y conocimientos subalternos: desafíos para la supervivencia cultural. Nómadas. No. 16, abril, 183-191.

Césaire, A. (2006/1955). "Discurso sobre el colonialismo". En: Discurso sobre el colonialismo. pp. 13-43. Madrid: Akal.

Césaire, A. (2015/1955). Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal.

Comenio, J. A. (2012/1630). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

Cubillos, J. (2014). *Reflexiones sobre el proceso de investigación. Una propuesta desde el feminismo decolonial*. Athenea Digital - 14(4), 261-285.

Cugoano, O. (1999/1787). Thoughts and Sentiments of the Evil and Wicked Traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great Britain, by Ottobah Cugoano, a Native of Africa. New York: Penguin Classics.

Curiel, O. (2007). "Critica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista". *Nómadas* (26): 92-101.

Derrida, J. (2012/1967). *De la Gramatología*. México: Siglo XXI.

Dewey, J. (1926*). La escuela y el niño*. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.

Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (2004/1916). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Díaz, A. (2015). *Narrativas Híbridas Decoloniales de Mujeres Colombianas Migradas/ Residentes en Valencia*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: Entre aberturas, búsquedas y posibilidad. *Tabula Rasa*, 13 julio-diciembre ,217-233

Dietz, G. (2012/2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.

Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI. T. I-II.

Dussel, E. (1977). "De la ciencia a la filosofía de la liberación". En: *Filosofía de la liberación*. pp. 181-209. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad"*. La Paz: Plural.

Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: Edgardo Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* pp. 41-43. Buenos Aires: CLACSO.

Dussel, E. (2004). "Sistema mundo y Transmodernidad". En: Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter Mignolo (eds.). Modernidades coloniales. pp. 201-226. México: El Colegio de México.

Dussel, E. (2015). Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad. México: Akal.

Escobar, A. (2003). "Mundos y Conocimientos de otro Modo". *Tabula Rasa*. N. 1, p. 51- 86, Bogotá.

Escobar, A. (2004). "Beyond the Third World: Imperial globality, global coloniality, and antiglobalization social movements", Third Word Quarterly, vol. 25, núm.1, (2004), pp.207-230.

Esmeral, S. J. y González, L. A. (2015). Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Bogotá: Kimpres.

Espinosa, Y. (2014). Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. *El Cotidiano*, 184, marzo-abril, 7-12.

Fals, O. (1987). "Es posible una sociología de la liberación" y "Por un conocimiento vivencial" En: *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia.

Fanon, F. (1965). "Racismo y cultura". En: Por la revolución africana. pp. 38-52. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanón, F. (2013/1961). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.

Fanón, F. (2016/1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Fernández, F. (2006). Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina. Consultado el 15 de diciembre de 2016. En: https://geeramericalatina.files.wordpress.com/2014/08/clase-1-fin.doc

Flórez, J. (2015). Lecturas emergentes. El giro decolonial en los movimientos sociales. Volumen I. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Flórez, J. (2015). Lecturas emergentes. Subjetividad, poder y deseo en los movimientos sociales. Volumen II. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Flórez, R. y Batista, E. (1982). El pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín. Medellín: Copiyepes.

Fonseca, M. y Jerrems, A. (2012). Pensamiento Decolonial: Una "nueva" apuesta en las Relaciones Internacionales. Relaciones Internacionales, 19, febrero ,103-121.

Foucault, M. (2010/1966). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1987/1970). "Justificativa da 'pedagogía do oprimido'". En: *Pedagogía do oprimido*. pp. 16-32. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2011/1992). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2012a/1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2012b/1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2013a/1969). *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2013b/1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.

Freire, P. (2014/1996). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1984). Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. G. (2010/2002). El último Dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori. Barcelona: Anthropos.

Gadamer, H-G. (2012/1995). El giro hermenéutico. Madrid: Cátedra.

Garbe, S (2012). Descolonizar el presente: ensayos críticos desde el Sur. Rio negro: General Roca.

Garbe, S. (s.f.). Descolonizar la Antropología - Antropologizar la Colonialidad. Revista de Estudios Críticos. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. http://ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0003/07.%20Garbe.pdf

Giddens, A. (2012/1976). Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires: Amorrortu.

González, A. (2009). La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. Barcelona: Anthropos.

González, G. (2008). Interculturalidad y convivencia. El "giro intercultural" de la filosofía.

González, P. (1998). Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma. 82(83), 267-285.

Grande, S. (2008). "Red Pedagogy. The Un-Methodology." En N. Denzin, Y. Lincoln, y L.T. Smith (eds.), Handbook of Critical and Indigenous Methodologies (pp.233-254). London: Sage

Grof, S. (1998). Psicología Transpersonal. Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia. Barcelona: Kairós.

Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. Tabula Rasa. (4): 17-48.

Grosfoguel, R. (2007). "Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonizaçao disciplinar e epistemologías decoloniais". En: Ciencia e cultura. Sao Paulo. V. 59, Nº.2, 2007.

Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. Universitas humanística, 63 enero-junio, 35-47.

Grosfoguel, R. y Almanza, R. (Ed.) (2012). Lugares descoloniales. Espacios de intervención en las Américas. Pontificia Universidad Javeriana.

Grosfoguel, R. y Mignolo W. (2008). Intervenciones Decoloniales: Una breve introducción. Bogotá. Tabula Rasa.

Guerrero, P. (2010). Corazonar. Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Abya Yala.

Haber, A. (2011a). "Nometodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada". Revista de Antropología, 23, 9-49.

Haber, A. (2011b). "Arqueología, fronteira e indisciplina". Revista Habitus, 9, 5-16.

Haber, A. (2012). Arqueología, Frontera e Indisciplina. Escuela de Arqueología, Universidad Nacional de Catamarca y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Anuario de Arqueología, 4.

Haber, A. (2014). Metodologías decoloniales: anatomía disciplinaria, nometodología y arqueología indisciplinada. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016: http://www.sabnet.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=939

Hall, S. (2010). Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán: Envión.

Heidegger, M. (2010/1952). ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (2011/1982). Ontología: hermenéutica de la facticidad. Madrid: Alianza.

Heidegger, M. (2012). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.

Herbart, J, F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Hernández, J. (2017) Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad: Aclaraciones y réplicas desde un proyecto epistémico en el horizonte del bicentenario, Pacarina

del Sur, 8(30), México. Recuperado de: http://www.pacarinadelsur.com/home/abordajes-y-contiendas/108-modernidad--colonialidad--descolonialidad-aclaraciones-y-replicas-desde-un-proyecto-epistemico-en-el-horizonte-del-bicentenario.

Herrera, L. (2015). Feminismo, Decolonización e Interculturalidad Crítica. Cuadernos del pensamiento Crítico Latinoamericano, Consejo Latinoamericano de C. Sociales 22, 1-3.

Horkheimer, M. (1998/1937). "Teoría tradicional y teoría crítica". En: Teoría Crítica. Buenos Aires: Amorrortu

Illich, I. (1974). La sociedad desescolarizada. Madrid: Barral.

Köhler, W. (1967). Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales. Madrid: Morata.

Köhler, W. (1972). Psicología de la forma. Su tarea y sus últimas experiencias. Madrid: Biblioteca Nueva.

Kozlarek, O. (Ed.) (2007). De la Teoría Crítica a una crítica plural de la modernidad. Buenos Aires: Biblos.

Lander, E. y Castro-Gómez, S. (2000). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Lascarro, D. (2015). Teoría decolonial y constitucionalismo (andino): límites teóricos y nuevos horizontes. Colombia: Universidad Nacional.

Lourenzo, E. (2016). Del colonialismo como nuestro impensado. Bogotá: Uniandes.

Luhmann, N. (1998). Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (1998/1984). Sistemas Sociales: lineamientos para una teoría general. Barcelona: Anthropos.

Luhmann, N. (2014/1996). Introducción a la teoría de sistemas. México: Universidad Iberoamericana.

Macas, L. (2012). "Presentación", en: Walsh, C. Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala, pp. 5-6.

Makarenko, A. (2008/1935). Poema Pedagógico. Madrid: Akal.

Maldonado-Torres, N. (2006a). "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad". En: Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 63-130.

Maldonado-Torres, N. (2006b). Césaire´s Gift and the Decolonial Turn. Radical Philosophy Review, 9(2), pp. 111-137.

Maldonado-Torres, N. (2007a). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. Nómadas. (26): 187-194.

Maldonado-Torres, N. (2007b). "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. pp. 127-167. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.

Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. Tabula Rasa, 9, julio-diciembre, 61-72.

Maldonado-Torres, N. (2011a). El Pensamiento Filosófico del "Giro Descolonizador". En: E. Dussel, E. Mendieta & C. Bohórquez, edits. El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000. México: Siglo XXI, pp. 683-697.

Maldonado-Torres, N. (2011b). Enrique Dussel's Liberation Thought in the Decolonial Turn. TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, Volumen 1.

Maldonado-Torres, N. (2016). Outline of Ten Theses on Coloniality and Decoloniality. Consultado el 15 de diciembre de 2016. http://frantzFanónfoundation-fondationfrantzFanón.com/article2360.html

Maldonado-Torres, N. (2017). Las humanidades y el giro decolonial en el siglo XXI. Entrevista realizada por Abdiel Rodríguez Reyes a Nelson Maldonado Torres. Centro de Investigación de la Facultad de Humanidades. Universidad de Panamá. Febrero 28 de 2017. Admina, año 3, No. 21.

Martí, J. (1961). Ideario pedagógico. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

Martí, J. (1975). Obras Completas. T. 18. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martí, J. (2007/1978). Obras Escogidas. Tres tomos. La Habana: Ciencias Sociales.

Marx, C. y Engels, F. (2009). Acerca del colonialismo. Buenos Aires: Terramar.

Maturana, H. & Pörksen, B. (2010). Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer. Buenos Aires: Granica.

Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Santiago de Chile: Pedagógicas Chilenas, S.A

Maturana, H. (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. (2013). Configuraciones. Santiago: Instituto Matríztica.

Maturana, H. y Dávila, X. (2015). El árbol del vivir. Santiago: MVP.

McLaren, P. (1997a). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1997b). Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies os Dissent for the New Millennium. Boulder, Co: Westview Press.

McLaren, P. (1998). Pedagogía, identidad y poder. Rosario: Homo Sapiens.

Medina, P. y Da costa, L. (2016). Infancia y de Colonialidad: Autorías y Demandas Infantiles como subversiones Epistémicas. Educ. Foco, Juiz de Fora, 21, 2

Mignolo, W. (2002a). Historias locales/diseños globales. Carolina del Norte: Chapel Hill.

Mignolo, W. (2002b)."Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial" Traducción del articulo Geopolitics of knowledge and colonial difference (The South Atlantic Quarterly 101 (2): 57-96, 2002.

Mignolo, W. (2003). "'Un paradigma otro': colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico" En: Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. pp. 19-60. Madrid: Akal.

Mignolo, W. (2005). "A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade". En: Lander, E. (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Mignolo, W. (2007a). "Epilogo: Después de América" y "Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más". La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. pp. 169-181, 201-219. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2007b). El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.

Mignolo, W. (2007c). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. (2008a) La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa, 8, enero-junio, 243-281

Mignolo, W. (2008b). Género y descolonialidad. Colección Pensamiento Crítico y Opción Descolonial. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Mignolo, W. (2009). Desobediencia Epistémica (ll), Pensamiento Independiente y Libertad De-Colonial. Los Ángeles. Otros Logos, 1(1), 8-40

Mignolo, W. (2010). Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Mignolo, W. (2011). El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Del Signo.

Mignolo, W. (2013a). De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial. Quito: Abya-Yala.

Mignolo, W. (2013b/2000). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

Mignolo, W. (2014a). Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Del Signo.

Mignolo, W. (2014b). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo.

Mignolo, W. (2014c). Retos decoloniales, hoy. En: Borsani, M, Quintero, P. (Compiladores) (2014) Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Pp. 1-46. Neuquén – Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Mignolo, W. (s/f). La colonialidad en cuestión. Entrevista desarrollada por N. Fernández.

Montessori, M. (1913). Antropología pedagógica. Barcelona: Araluce.

Morín, E. (2008/1973). El paradigma perdido. Barcelona: Kairós.

Neill, A. S. (2010). Hablando sobre Summerhill. México: FCE.

Neill, A. S. (2012/1960). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los estudiantes. México: FCE.

Neill, A. S. (2013/1994). El nuevo Summerhill. México: FCE.

Ortiz, A. (2013). Configuralogía. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.

Ortiz, A. (2014). Pedagogía del amor y la Felicidad. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2015). Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2016a). Epistemologías de la modernidad. Cambio de paradigma en el siglo XXI. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. (2016b). Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. (2016c). La Ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico. Bogotá: EDIBERUM.

Ortiz, A. (2016d). La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. (2016e). La investigación según Leonardo Da Vinci. Filosofía, Epistemología y Ciencia. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. (2016f). La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. (2016g). Niklas Luhmann. Nueva teoría general de sistemas. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. (2016h). Niklas Luhmann. Teoría emergente de los sistemas sociales. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. (2017a). Currículo y Didáctica. Curso desarrollado en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. (2017b). Reflexiones realizadas en las diversas reuniones metodológicas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Ortiz, A. (2017c). Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales. Barcelona: Editorial Academia Española.

Ortiz, A. (2017d). Decolonizar las Ciencias Sociales. Hacia una investigación decolonizante. Barcelona: Editorial Academia Española.

Ortiz, A. (2017e). Decolonizar la investigación en educación. Revista Praxis, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Vol. 13, No. 1. Enero-Junio 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112

Ortiz, A. y Salcedo, M. (2014). Pensamiento Configuracional. Bogotá: REDIPED.

Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2017). Metodología "otra" en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. Documento inédito. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Palermo, Z. (2008). Revisando fragmentos del «archivo» conceptual latinoamericano a fines del siglo XX. Tabula Rasa, 9, julio-diciembre, 217-246

Palermo, Z. (2009). Conocimiento "otro" y conocimiento del otro en América Latina. Palermo, Universidad Nacional de Córdoba, (21), 79-90.

Palermo, Z. (2010). "La universidad en la encrucijada decolonial". Otros Logos. Revista de Estudios Críticos, 1, 43-69. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Palermo.pdf.

Palermo, Z. (2011). Opción Decolonial. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. http://www.cecies.org/articulo.asp?id=227

Palermo, Z. (Comp.) (2014). Para una Pedagogía decolonial. Buenos Aires: Del Signo.

Palermo, Z. (Ed.) (2015). Des/decolonizar la universidad. Buenos Aires: Del Signo.

Panikkar, R. (2006). Paz e Interculturalidad. Una reflexión filosófica. Barcelona: Herder.

Pestalozzi, J. E. (2011/1801). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. México: Porrúa.

Poma de Ayala, F. G. (2013/1616). Nueva Corónica y Buen Gobierno. México: Siglo XXI.

Prieto, A. (2013a). América: conformación colonialista. Visión íntegra de América. Tomo 1. Latinoamérica: Ocean Sur.

Prieto, A. (2013b). América: De la independencia anticolonial a la dominación imperialista. Visión íntegra de América. Tomo 2. Latinoamérica: Ocean Sur.

Prieto, A. (2013c). América: De Fidel Castro a la integración latinoamericana. Visión íntegra de América. Tomo 1. Latinoamérica: Ocean Sur.

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad-racionalidad en los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. pp 437-447. Bogotá: Tercer Mundo-Libro Mundi.

Quijano, A. (2000a). Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World-System Research. (2): 342-386.

Quijano, A. (2000b). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Edgardo Lander (ed.), La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. pp. 201-245. Caracas: CLACSO.

Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.

Quintero, P. (2008). Movimientos Sociales, Universidades y Redes Decoloniales en América Latina. Otros Logos, Revista de Estudios Críticos, pp. 245- 259. Camahue.

Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, (19). Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&tlng=es.

Quintero, P. (Ed.) (2014). Crisis civilizatoria, Desarrollo y Buen Vivir. Buenos Aires: Del Signo.

Quintero, P. (Ed.) (2016). Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno. Buenos Aires: Del Signo.

Quintero, P. y Petz, I. (2009). Refractando la Modernidad desde la colonialidad. Sobre la Configuración de un Locus Epistémico desde la geopolítica del conocimiento y la Diferencia Colonial. Gazeta de Antropología, 25 (2), artículo 52. Buenos Aires.

Restrepo, E. y Cabrera, M. (2014). Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina. Consultado el 15 de diciembre de 2016 en https://geeramericalatina.files.wordpress.com/2014/08/clase-1-fin.doc

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Popayán: Universidad del Cauca.

Revista Nómadas. Abril 2007. No. 26. Teorías decoloniales en América Latina. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central.

Richard, N. (2010). En torno a los estudios culturales. Localidades, Trayectorias y Disputas. Santiago de Chile: CLACSO y Editorial ARCIS.

Rivera-Cusicanqui, S. (2006). Chhixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores". En: Mario Yupi (comp.). Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional. pp. 3-16. La Paz: U-PIEB-IFEA.

Rorty, R. (1990). El giro lingüístico. Barcelona: Paidós.

Rorty, R. (2010/1979). La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

Rousseau, J.J (2011/1719). Emilio o De la Educación. Madrid: Alianza.

Sacavino, S. y Candau, V. M. (2015). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina. Bogotá: Desde Abajo.

Said, E. W. (2014/1997). Orientalismo. Bogotá: Random House Mondadori.

Saldarriaga, D. (s.f.) ¿Lógicas epistemológicas o instrumentos de discriminación? algunas reflexiones desde el pensamiento crítico decolonial. Consultado el 15 de diciembre de 2016. En: http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/32.%20Saldarriaga%20Grisales%20Ponencia.pdf

Sánchez J. (2009). La resignificación: un método para transformar las prácticas de gestión en las instituciones educativas. Revista Praxis. Vol. 5, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Sánchez, I. M. (2013). La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa. Santa Marta: Universidad del Magdalena.

Sandoval, E. A. (2016). Educación para la paz integral. Memoria, Interculturalidad y Decolonialidad. Bogotá: ARFO.

Santos, B. de S. (2000). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen 1. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Santos, B. de S. (2003). Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Vol. 1. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática. Bilbao: Desclée de Brower.

Santos, B. de S. (2006a). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Perú: Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UMMSM.

Santos, B. de S. (2006b). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. de S. (2007). La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia: Plural.

Santos, B. de S. (2008). Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales. La Paz: Muela del Diablo.

Santos, B. de S. (2010a). Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder. Montevideo: TRILCE.

Santos, B. de S. (2010b). Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. de S. et. al. (2009). Pluralismo epistemológico. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo.

Santos, B. de S. y Meneses, M. P. (Eds.) (2015). Epistemologías del Sur (Perspectivas). Madrid: Akal.

Smith, L. T. (2013/1999). A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Chile: LOM.

Sofia, P. (2013). La descolonización cultural de América Latina. Antología de una polémica filosófica. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta.

Solís, L. F. (2011). El giro decolonial en la Psicología. Hacia la construcción de una psicología decolonial. Trabajo de grado. Santiago de Cali: Instituto de Psicología Universidad del Valle.

Spivak, G. Ch. (2011/1988). ¿Puede hablar el subalterno? Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

Spivak, G. Ch. (2015/1999). Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente. Madrid: Akal

Suárez, J (2011). "En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales". Revista Tabula Rasa, 14, 183-204.

Torres, J. A. (2014). Las Ciencias Sociales en la escuela, una mirada decolonial. Tesis de Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tubino, F. (2005). "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político", Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28, 2005. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html

Tyler, R. (1986/1946). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

Unesco. (2009). Marco de Buen Desempeño Docente. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. En: http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736

Vázquez, R. (2012). «Towards a Decolonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening» (pp. 241: 252). En R. Fornet-Betancourt (ed.). *Capital, Poverty, Development, Denktradi-tionen im Dialog* Vol 33, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen.

Wallerstein, I. (1996) El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales. Consultado en línea el 15 de diciembre de 2016. file:///C:/Users/Dell/Downloads/Immanuel%20Wallerstein,%20El%20eurocentrismo%20y%20sus%20avatares%20los%20dilemas%20de%20las%20ciencias%20sociales,%20NLR%20I-226,%20November-December%201997.pdf

Wallerstein, I. (2003/1998). Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2007a). Universalismo europeo. El discurso del poder. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2007b/1999). Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2010a/1991). Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2010b/2004). Análisis de sistema mundo. Una introducción. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2011/1996). Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI.

Walsh, C. (2003) Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. Revista Polis. Universidad Bolivariana, Volumen 1, No. 4.

Walsh, C. (2005a). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Catherine Walsh (ed.), Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. pp. 1335. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

Walsh, C. (2005b). Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2006a). "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino. pp 27-43. Quito: Academia de la Latinidad.

Walsh, C. (2006b). "Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En: Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo, serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro descolonial, Buenos Aires: El Signo, 2006, 21-70.

Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. Nómadas. (26): 102-113.

Walsh, C. (2008a). "Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial". En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (Eds.), Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional, 2008, 44-63.

Walsh, C. (2008b). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. 9, 131-152

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas. Visao Global, Joacaba, 15, 1-2, 61-74, 2012.

Walsh, C. (2012b). La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del Arte y Eurocentrismo. Tesis Doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Walsh, C. (2012c). Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. (2014a). Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des) de el In-surgir, re-existir y Re-vivir, 2-29.

Walsh, C. (2014b). Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales. Ecuador: Universidad Andina simón Bolívar.

Walsh, C. (2014c). Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Entramados-Educación y Sociedad, 1(1)17-31.

Walsh, C. (2014d). Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos. Querétaro.

Walsh, C. (2014e). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Mignolo, W. (Ed.) (2014). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo.

Walsh, C. (2014f). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En: Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) (2014). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, pp. 47-78.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. Revista de Ciencias Sociales. No. 4, julio-diciembre.

Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (ed.). (2002). Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Wittgenstein, L. (2006/1949). Observaciones sobre la filosofía de la psicología. Volumen I. México: UNAM.

Wittgenstein, L. (2010/1953). Investigaciones Filosóficas. Barcelona: Crítica.

Wittgenstein, L. (2012). Tractatus lógico-philosophicus. Madrid: Alianza.

Yehia, E. (2007). Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad /colonialidad/ decolonialidad latinoamericanas y la teoría actor-red. Tabula Rasa (6): 85-115.

Zelaya, G (2013). De una Epistemología a otras Epistemologías posibles. Una Mirada Decolonial. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Zibechi, R. (2015). Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. (2001). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88.

Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: Zuluaga, O.L. et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, O. L. (2005). Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga, O.L. et. al. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.

Apéndice A
Principales autores del Giro Decolonial (Colectivo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad)

✓ Agustín Lao-Montes. Sociólogo. Puerto Rico.

✓ Aníbal Quijano. Sociólogo. Perú.

✓ Arturo Escobar. Antropólogo. Colombia.

✓ Boaventura de Sousa Santos. Sociólogo. Portugal.

✓ Catherine Walsh. Lingüista, Socióloga y Pedagoga. EUA/Ecuador.

✓ Edgardo Lander. Sociólogo. Venezuela.

✓ Enrique Dussel. Filósofo. Argentina

✓ Fernando Coronil. Antropólogo. Venezuela.

✓ Fidel Tubino. Filósofo. Perú.

✓ Gunther Dietz. Antropólogo. Alemania/México.

✓ Henry Giroux. Pedagogo. EUA.

✓ Immanuel Wallerstein. Sociólogo. EUA.

✓ Inge Sichra. Australiana/Bolivia.

✓ Javier Sanjinés. Crítico literario. Bolivia.

✓ Karina Ochoa. Activista feminista. México.

✓ Linda Tuhiwai Smith. Profesora de educación indígena. Nueva Zelanda.

✓ María Lugones. Filosofa y educadora popular. Argentina/ EUA.

✓ Nelson Maldonado Torres. Filósofo. Puerto Rico.

✓ Ochy Curiel Pichardo. Antropóloga. República Dominicana/Colombia.

✓ Oscar Guardiola Rivera. Filósofo. Colombia.

✓ Pablo Quintero. Antropólogo. Argentina/Brasil.

✓ Peter McLaren. Pedagogo. EUA.

✓ Ramón Grosfoguel. Sociólogo. Puerto Rico.

✓ Raúl Zibechi. Escritor y activista. Uruguay.

✓ Rita Laura Segato. Antropóloga. Argentina/Brasil.

✓ Santiago Castro Gómez. Filósofo. Colombia.

✓ Silvia Rivera Cusicanqui. Socióloga. Bolivia.

✓ Susana Sacavino. Pedagoga. Brasil

✓ Vera María Candau. Pedagoga. Brasil

✓ Walter Mignolo. Semiólogo y teórico cultural. Argentina/ EUA.

✓ Yuderkis Espinosa. Teórica, activista y educadora feminista. República Dominicana/Argentina.

✓ Zulma Palermo. Semióloga y Pedagoga. Argentina.

Apéndice B
Categorías epistémicas relacionadas con la Decolonialidad

✓ Autocolonialidad – Alexander Ortiz Ocaña

✓ Biopraxis pedagógicas decoloniales – Alexander Ortiz Ocaña

✓ Colonialidad – Aníbal Quijano.

✓ Colonialidad del poder – Aníbal Quijano

✓ Colonialidad del saber – Edgardo Lander

✓ Colonialidad del ser – Nelson Maldonado Torres.

✓ Competencias Decoloniales – Zaira Pedrozo Conedo y Alexander Ortiz

✓ Decolonialidad – Catherine Walsh

✓ Desobediencia epistémica – Walter Mignolo

✓ Ecología de saberes – Boaventura de Sousa Santos

✓ Epistemicidio – Boaventura de Sousa Santos

✓ Epistemología de frontera – Walter Mignolo

✓ Epistemología del Sur – Boaventura de Sousa Santos

✓ Eurocentrismo – Immanuel Wallerstein

✓ Giro decolonial – Nelson Maldonado Torres

✓ Giro epistémico decolonial – Ramón Grosfoguel

✓ Grietas decoloniales – Catherine Walsh

✓ Hacer Decolonial – Alexander Ortiz, Maria Isabel Arias, Zaira Pedrozo.

✓ Hybris del Punto Cero – Santiago Castro-Gómez

✓ Interculturalidad critica – Fidel Tubino

✓ Interculturalidad Decolonial – Alexander Ortiz Ocaña

✓ Metodologías decolonizantes – Linda Tuhiwai Smith

✓ Opción decolonial – Walter Mignolo

✓ Paradigma "otro" – Walter Mignolo

✓ Pedagogías Decoloniales – Catherine Walsh

✓ Pensamiento "otro" – Abdelkebir Khatibi

✓ Pensamiento de frontera – Walter Mignolo

✓ Posicionamiento crítico de frontera – Catherine Walsh

✓ Prácticas decoloniales – Zulma Palermo

✓ Sistema/mundo – Immanuel Wallerstein

✓ Sociología de las ausencias – Boaventura de Sousa Santos

✓ Sociología de las emergencias – Boaventura de Sousa Santos

✓ Transmodernidad – Enrique Dussel

Esta edición consta de 150 ejemplares.
Se diseñó y diagramó en la Editorial Unimagdalena.
Se imprimió en febrero de 2018 en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres
Carrera 69H No. 77-40. Bogotá D.C., Colombia

En su composición se utilizaron caracteres Minion Pro
7/9/10/11/12/24 puntos y Helvética LT Std 12/13/14 puntos.
Formato 17 x 24 cm.
Su portada va en papel propalcote de 300 gramos y las
páginas interiores en papel bond bahía 90 gramos.